

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Márcia Alexandra Martins Cerveira

## O Lúdico como promotor da aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais

Dissertação de Mestrado em Educação Especial , na especialidade de Motricidade e  
Cognição, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de  
Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Anabela Panão

Arguente: Prof. Doutora Sofia Silva

Orientador: Prof. Doutora Sílvia Parreiral



## **Agradecimentos**

Este projeto de investigação significa o encerrar de mais uma fase na minha vida, a formação académica, e a preparação para a vida futura.

Foi sem dúvida, um projeto muito desgastante e de grande trabalho que só foi possível de concretizar devido ao apoio de muitas pessoas que me acompanharam neste caminho.

Antes de mais quero agradecer aos meus pais, irmão e colegas/amigos que caminharam ao meu lado neste percurso e me deram o que mais precisava neste momento, a força para não desistir. Sem toda a força e apoio que recebi este projeto não se havia concretizado e teria muitas vezes baixado os braços.

Um obrigado enorme à Professora Eugénia Silva, docente que me acompanhou ao longo do estágio e que jamais irei esquecer, por toda a disponibilidade e apoio e por me ter proporcionado um conjunto de aprendizagens essenciais e momentos únicos que irão ser muito importante para a minha vida futura tanto a nível pessoal como profissional.

Um obrigado também às auxiliares que fazem também parte desta equipa, por me terem recebido tão bem e me tratarem com tanto carinho e como se fosse da casa.

Um enorme obrigado a todas as crianças, principalmente ao sujeito em estudo, por todos os momentos de felicidade que me proporcionaram, por todo o carinho que me deram e pela lição de vida que me ofereceram, serão sempre os meus meninos, jamais esquecerei cada um deles.

Por fim, um grande obrigado à minha orientadora, a Professora Sílvia Parreiral, pela disponibilidade, motivação e pelas suas preciosas orientações.

Sem todas estas pessoas era impossível chegar ao fim desta caminhada.

A todos um enorme obrigado!



## **O Lúdico como promotor da aprendizagem em crianças com Necessidades Educativas Especiais**

**Resumo:** A escola é o agente educativo socialmente mais valorizado. Todos nós estamos conscientes que é na escola que desenvolvemos as capacidades conceptuais, que aprendemos a viver em sociedade e a respeitar os outros e as regras.

No entanto, as aprendizagens escolares são dos grandes pontos fracos das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devido à dificuldade em adquirirem aprendizagens conceptuais e à dificuldade de concentração e motivação nas aprendizagens escolares.

Visto ser na escola que se desenvolvem as atividades mais significativas, é necessário criarem-se soluções para minimizar essas dificuldades, integrando as crianças com NEE nas aprendizagens escolares.

É nesse âmbito que surgem as atividades lúdicas, visto se podem revelar uma solução eficaz no combate às dificuldades de aprendizagem de qualquer criança. Na verdade, as atividades lúdicas, mais que qualquer outra atividade, possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem através de jogos e atividades dinâmicas que despertam o interesse e motivação das crianças, que pode levar a um desenvolvimento significativo das capacidades das mesmas.

Através de um estudo de campo, inserido num plano misto por meio de um conjunto de jogos e dinâmicas lúdicas, investigou-se de que forma as atividades lúdicas podem contribuir para o sucesso das crianças com NEE na aprendizagem.

Com os resultados da investigação realizada, é evidente o contributo do lúdico como ferramenta para aprendizagem tanto das crianças com NEE, como de todas as crianças, pois esta é uma estratégia capaz de estimular e motivar o aluno para a aprendizagem.

Para além disso, foi possível verificar o ênfase dado pelos professores envolvidos no estudo a estas atividades. Estes defendem a utilização desta estratégia, pois favorecem a aprendizagem cognitiva e mostram às crianças que aprender pode ser divertido.

**Palavras-chave:** NEE, escola, aprendizagem, atividades lúdicas.

### **The playful as a learning promoter in children with special educational needs**

**Abstract:** The school is the educational agent most social valued. All of us are aware that it is in the school that we developed the conceptual skills, that we learn how to live in society, how to respect the others and the rules.

However, the school learning are one of the most weakness of children with special educational needs (SEN) due of the difficulty in acquiring conceptual skills and of the difficulty of concentration and motivation in school.

As it's at school that developed the most significant activities, it's necessary to create solutions to minimize those difficulties, integrating childrens with special educational needs (SEN) in school learnings.

It is in this context that the recreational activities arise, since those may reveal an effective solution in the combat of learning difficulties of any child. Actually, the playful more than another activity, enable the learning's development through games and dynamic activities, arousing children's interest and motivation, which can prompt to a significant development of children's capacities.

Through a study in the field, inserted in a plan involving a set of game and recreational dynamics, they investigated the way that recreational activities can contribute for the success for the children with SEN in their learning.

It was evident the contribution of the recreation as a tool for the learnings of the children through the results of the study, whether children with SEN or children without SEN, as this is a strategy capable to stimulate and motivate the student for the learning.

Beyond that it was possible to verify the emphasis of the teachers involved in the study in this activities. They defend the use of this strategy once it foment the cognitive learning and show to the children that learning can be funny.

**Keywords:** SEN, school, learning, playful.

## Sumário

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>I</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>III</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>IV</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. Perspetiva histórica, concetual e empírica da educação especial.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1 Evolução da Educação Especial.....</b>	<b>7</b>
1.1. 1. Exclusão.....	7
1.1.2. Segregação.....	8
1.1.3. Integração.....	9
1.1.4. Inclusão.....	10
<b>1.2. Conceito de NEE.....</b>	<b>12</b>
<b>1.3. O Dec. Lei nº3/2008, de 7 de Janeiro.....</b>	<b>14</b>
<b>1.4. Processo de referenciação.....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo 2. Deficiência Intelectual.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1. Deficiência Intelectual: Terminologia e Concetualização.....</b>	<b>21</b>
<b>2.2. Graus e caraterísticas da Deficiência Intelectual .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3. Critérios de Diagnóstico .....</b>	<b>27</b>
<b>2.4. Etiologia da Deficiência Intelectual.....</b>	<b>29</b>
<b>2.5. Epidemiologia.....</b>	<b>30</b>
<b>2.6. Intervenção Educativa .....</b>	<b>32</b>
<b>Capítulo 3. O Lúdico.....</b>	<b>37</b>

<b>3.1. Conceito de Lúdico e a sua importância na aprendizagem.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2. Perspetivas sobre o lúdico.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3. Papel do Professor.....</b>	<b>43</b>
<b>PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>47</b>
<b>Capítulo 4. Metodologia : Questões de investigação, objetivos e abordagem metodológica.....</b>	<b>49</b>
<b>4.1. Caraterização da instituição.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2. O aluno.....</b>	<b>52</b>
<b>4.3. Problema.....</b>	<b>54</b>
<b>4.4. Objetivos do estudo.....</b>	<b>56</b>
<b>4.5. Método e Instrumentos.....</b>	<b>56</b>
<b>4.5.1. Observação participante.....</b>	<b>58</b>
<b>4.5.2. Diário de Bordo.....</b>	<b>59</b>
<b>4.5.3. Análise documental.....</b>	<b>60</b>
<b>4.5.4. Escala de comportamento Adaptativo.....</b>	<b>60</b>
<b>4.5.5. Grelha de Observação de Comportamentos.....</b>	<b>61</b>
<b>4.5.6. Questionário ou Entrevista.....</b>	<b>62</b>
<b>4.6. Procedimentos.....</b>	<b>63</b>
<b>4.6.1. Planificação/ Descrição e Implementação do projeto.....</b>	<b>64</b>
<b>Capítulo 5. Apresentação, análise e discussão dos resultados .....</b>	<b>67</b>
<b>5.1. Avaliação pré-intervenção.....</b>	<b>69</b>
<b>5.2. Avaliação pós-intervenção.....</b>	<b>71</b>



<b>5.3. Análise de dados recolhidos através da “Grelha de observação de comportamentos”</b> .....	<b>73</b>
<b>5.4. Dados recolhidos através de entrevistas</b> .....	<b>77</b>
<b>Conclusão</b> .....	<b>79</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>84</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>90</b>

## **Abreviaturas**

AAMD- American Association on Mental Defecieny

AAIDD- American Association on Intellectual ande Developmental Disabilities

CEI- Currículo Específico Individual

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

DI- Défice Intelectual

DSM- Diagnostic and Statistical Manual of Menetal Disorders

ECA- Escala de Comportamento Adaptativo

EE-Educação Especial

GOC- Grelha de Observação do Comportamento

NEE- Necessidades Educativas Especiais

PE- Programas Educativos

PEI- Plano Educativo Individual

PIT- Plano Individual de Transição

QI- Quociente de Inteligência

SNS- Sistema Nervoso Centra

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1.</b> Domínios da Parte I da ECA segundo Santos & Morato (2002) .....	63
--	----



## **INTRODUÇÃO**



O presente trabalho de investigação surge no âmbito do 2º ano de mestrado em Educação Especial, especialização no domínio cognitivo e motor, realizado na Escola Superior de Educação de Coimbra no ano letivo 2015/2016.

O projeto foca-se essencialmente na aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), através do lúdico. Esta investigação procura perceber o benefício do lúdico na aprendizagem das crianças com NEE, mais concretamente de crianças com Défice Intelectual (DI), e de que forma este pode funcionar como estratégia de ensino.

A escolha deste tema deveu-se à necessidade de se recorrer a estratégias inovadoras e dinâmicas promotoras de desenvolvimento das habilidades concetuais, e de combate ao insucesso escolar em crianças com NEE, promovendo-lhes o maior número possível de aprendizagens de qualidade.

De acordo com Moraes (1986 citado por Pinto & Tavares, 2010, p.229) “(...) a falta de estimulação adequada, métodos de ensino inadequados (...) são causas de dificuldades de aprendizagem”. Como tal é necessário rever as estratégias e aplicar e procurar aquelas que, sendo mais estimulantes, mais motivam o aluno a aprender.

E é neste contexto que pode surgir o lúdico. Na verdade Winnicott (1995 citado em Pinto & Tavares, 2010, p.230) mostra-nos que o lúdico pode ser uma solução, pois é considerado “(...) prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total criando um clima de entusiasmo”.

Partilhando da mesma opinião, propusemos este nosso projeto de investigação por meio do qual quisemos averiguar a eficácia do lúdico na aprendizagem das crianças com NEE, através da aplicação, ao longo de diversas sessões, de um plano de intervenção lúdica.

O estudo divide-se em duas partes. A primeira parte consiste na revisão da literatura que incide sobre as Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente no caso do Défice Intelectual. Desenvolvemos o tema do lúdico e analisamos os contributos que este pode trazer para a aprendizagem das crianças com NEE.

A segunda parte do trabalho corresponde ao enquadramento empírico, onde estão discriminados os objetivos que se pretendem alcançar com a investigação, a metodologia e técnicas utilizadas para a concretização dos mesmos e para recolher informações necessárias. Nesta parte também é feita uma descrição do sujeito em estudo (estudo de caso) assim como dos procedimentos seguidos, sendo apresentado ainda o plano de intervenção lúdica com a descrição de todas as atividades e dos objetivos a alcançar.

Num terceiro capítulo, ainda inserido na parte empírica, são apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo da investigação através das diversas técnicas/instrumentos de recolha de dados, e realizada uma análise comparativa dos dados recolhidos retirando assim um conjunto de conclusões relativas à pertinência da intervenção.



## **CAPÍTULO I- PERSPETIVA HISTÓRICA, CONCETUAL E EMPÍRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**



## **1.1. Evolução da Educação Especial**

Ao longo do tempo, a visão da sociedade sobre as pessoas com deficiência foi-se alterando, assistindo-se ao processo da sua aceitação e integração tanto na sociedade como na escola, coisa que não acontecia anteriormente.

Analisar a evolução da educação especial é bastante relevante pois, por um lado, permite-nos compreender o seu processo evolutivo e do atendimento às pessoas com deficiência e, por outro lado, leva-nos a conhecer o conceito de Necessidades Educativas Especiais tal como é entendido atualmente. Na verdade, e segundo palavras de Madureira e Leite (2003, p.17), ao analisarmos a Educação Especial compreendemos que “ (...) num mesmo período histórico, comunidades com diferentes características tratam de modo diferente os indivíduos que apresentam deficiências (...) ”.

A evolução da Educação Especial foi bastante expressiva notando-se, ao longo do tempo, alterações “ (...) quer nos pressupostos e princípios que lhes são subjacentes, quer nos modelos de atendimento que se privilegiaram.” (Madureira & Leite, 2003, p.21).

Segundo a literatura, a evolução da Educação Especial e o atendimento aos sujeitos com deficiência deu-se em quatro fases: Exclusão; Segregação; Integração; Inclusão.

Neste momento encontramos-nos na fase da inclusão mas, até aqui chegarmos, e tal como veremos de seguida, existiram muitas situações de abandono, infanticídio e isolamento das crianças com deficiência.

### **1.1.1. Exclusão**

A primeira fase não tem uma data concreta de início, contudo diz-se que teve início no final do século XVIII e início do século XIX, numa fase em que as crianças com deficiência eram mantidas longe do resto da população, sendo rejeitadas pela sociedade. Muitas vezes eram abandonadas em florestas ou mesmo mortas à nascença, o que na época era considerado normal. Muitas vezes vistas como resultado de atos de bruxaria, eram submetidas a exorcismo.

Nesta altura, alguns nobres criaram hospícios onde as pessoas com deficiência eram alimentadas, vestidas e pouco mais e sempre mantidas longe da restante população, pois eram consideradas como um perigo para a humanidade.

A este propósito Correia (1999, p. 13) refere que “Ao longo da Idade Média, muitos seres humanos, física e mentalmente diferentes - e por isso associados à imagem de diabo e atos de feitiçaria e bruxaria - foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções”.

Os indivíduos com deficiência mental, tal como eram designados na altura, eram internados em hospícios e muitas vezes iam para prisões, onde o seu único “crime” era terem nascido deficientes e onde não recebiam qualquer cuidado.

Em Portugal, “durante este período foram criados os primeiros institutos e asilos para cegos e para surdos, partindo de iniciativas religiosas e com finalidades de benemerência” (Madureira & Leite, 2003, p.18).

### **1.1.2. Segregação**

A segunda fase teve início no século XIX, onde as pessoas com deficiência eram alvo de discriminação, e institucionalizadas em internatos longe das populações.

A partir desta fase, começa-se a ter uma certa consciência de que a população com deficiência necessitava de auxílio, e de que a comunidade era responsável por proteger estes sujeitos.

Por isso surgem as primeiras instituições especializadas em acolher as pessoas com deficiência. Tais instituições, na sua maioria criadas pela Igreja ou pelo Estado, tinham apenas um objetivo assistencialista, não se focando ainda na sua educação.

A nível educativo, as crianças com deficiência começam a ser colocadas em instituições de Ensino Especial ou em classes especiais nas escolas regulares, mantendo-se ainda distantes da restante população.

O século XIX foi também marcado pela investigação, pois os médicos e cientistas decidiram focar-se no estudo desta população com deficiência. Segundo Madureira e

Leite (2003, p. 19), nesta fase procurou-se “ (...) diferenciar não só os tipos de deficiência, como também os graus e formas de uma mesma deficiência (...) ”.

Sendo uma fase marcadamente de carácter médico, houve uma grande preocupação em diagnosticar e classificar a deficiência e não tanto em educar a criança. Os médicos assumiram, então, um papel importante devido ao seu diagnóstico e posterior encaminhamento da pessoa com deficiência para as instituições.

Ainda nesta fase, podemos referir o grande impulso que Maria Montessori e Déclory deram à Educação Especial através do desenvolvimento da “pedagogia científica”. Estes autores foram responsáveis por grandes alterações escolares na Europa, através do movimento da “Educação Nova”.

Tal corrente pedagógica contribuiu “para a compreensão das problemáticas das crianças e jovens diferentes e para a criação de métodos e técnicas de desenvolvimento de suas capacidades (...) ” (Madureira & Leite, 2003, p.19).

### **1.1.3.Integração**

Segundo Correia (1999, p.14) “Muitos pais expressam um progressivo descontentamento com os procedimentos escolares que conduzem à segregação dos seus filhos ou à inexistência de programas educativos próprios.”, o que não permitiam combater as limitações dos seus filhos.

Foi nesta fase, na segunda metade do séc. XX, que ocorreram as grandes mudanças a nível da educação, sendo, por isso, marcada por um carácter essencialmente educativo. A partir de então ocorre uma maior integração das crianças com deficiência, as quais deixam de se encontrar apenas em Escolas Especiais ou em classes especiais, anexadas às escolas regulares e passam a usufruir da escola e da mesma educação que as restantes crianças.

Em 1978, com a publicação do Relatório de Warnock surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), que promoveu alterações drásticas na Educação Especial, passando a educação destas crianças a ser alvo de mais atenção.

A partir de então passa-se a defender que estas crianças devem ser educadas igualmente nas escolas regulares, as quais devem oferecer respostas adequadas às necessidades de cada um e promover o desenvolvimento das mesmas.

À semelhança dos outros países, Portugal foi acompanhando esta evolução e, ao seu ritmo foi integrando as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, assiste-se à alteração do conceito de educação integrada, e procura-se oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência.

O conceito de NEE foi introduzido em 1991, com a publicação do Decreto-lei nº319/91 de 23 de Agosto, o qual vem “corrigir” a falha que existia a nível da Educação Especial. Este decreto vem ainda, proporcionar a inclusão das crianças com NEE nas escolas regulares, que até então estavam segregadas nas escolas especiais. A escola passa a ser responsabilizada pela educação e criação de condições que potenciem o desenvolvimento das capacidades de todas as crianças.

O mesmo Decreto-Lei oferece ainda “ (...) o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, para os alunos com NEE, estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de programas educativos (PE) com o objetivo de responder às necessidades educativas desses alunos” (Correia, 1999, p.8).

#### **1.1.4. Inclusão**

Em 1994, conceito de NEE foi reforçado e adotado pela Declaração de Salamanca, tornando-se mais abrangente, incluindo “ (...) as crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (Unesco, 1994, p.6), e ainda “ (...) todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.” (Unesco, 1994, p.6).

Esta declaração defende uma escola inclusiva afirmando que “as crianças e jovens com NEE devem ser incluídos nas estruturas de ensino destinadas à maioria das crianças” (Unesco, 1994, p.6), ou seja, nas escolas regulares. Devendo a escola estar preparada para receber estas crianças e colaborar no seu sucesso, adaptando o processo educativo e respondendo às suas necessidades.

Constatamos, assim, que a publicação da Declaração de Salamanca em 1994 faz surgir o verdadeiro conceito de inclusão e assistiu-se a importantes mudanças na educação.

Nas palavras de Correia (1997, citado por Serra (2008, p.93) entende-se por inclusão “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para este fim, com o apoio apropriado (...) às suas características e necessidades”. Ou seja, todas as crianças com NEE devem estar incluídas nas escolas regulares tendo estas a obrigatoriedade de se ajustarem às necessidades da criança e encontrarem as respostas e os recursos necessários que potenciem o desenvolvimento das suas capacidades e que permitam a sua participação na aula.

O facto de estas crianças passarem a integrar a sala regular, não significa que lá permaneçam a tempo inteiro. Na verdade, percebe-se que muitas vezes, isso até seria mais prejudicial à criança que propriamente benéfico. Assim, passa a compreender-se que a criança deve ausentar-se da sala de aula por alguns momentos a fim de receber ajuda complementar por parte de profissionais especializados, habilitados a oferecerem-lhes as respostas mais adequadas às suas necessidades.

Posteriormente, em 2008 foi publicado, em Portugal, o Decreto-lei nº3/ 2008 de 7 de Janeiro que, no artigo 1º do capítulo I, considera como alunos com NEE aqueles que apresentam “(...) limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

O mesmo decreto também define o grupo alvo da Educação Especial, os apoios especializados a prestar na educação das crianças com NEE de caráter permanente e cria condições para a adequação do processo de ensino aos alunos com limitações significativas.

Além disso, defende o princípio de escola inclusiva, que propõe a inclusão de todos os alunos com NEE nas escolas regulares, proporcionando a igualdade de oportunidades. Atualmente, é este o decreto que se encontra em vigor em Portugal e que rege a Educação Especial.

Assim, não basta saber o que é incluir, e não basta manter a criança na escola. Para fazer jus a uma verdadeira inclusão é importante que tais deliberações se concretizem na prática sendo fundamental que a escola não só acolha a criança, mas que também disponha dos meios necessários para responder às suas necessidades. A este propósito, Correia (1999) considera que o conceito de inclusão deve englobar três parâmetros: modalidade de atendimento; educação apropriada; serviços adequados. Só assim é possível uma inclusão plena da criança com NEE. Este documento normativo, vem assim definir as respostas educativas, os apoios especializados a prestar na educação e determina que a escola deve ter respostas adequadas a cada criança.

## **1.2. Conceito de NEE**

Como referido, o conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgiu, pela primeira vez, em 1978 no Relatório de Warnock, documento desenvolvido pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock. A partir deste relatório aumentou a preocupação em educar e em encontrar respostas educativas mais adequadas aos alunos com NEE.

Mary Warnock ao observar os alunos com e sem deficiência constatou que nem todos os alunos com deficiência apresentavam dificuldades de aprendizagem e, por sua vez, nem todos os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentavam qualquer deficiência.

Assim, segundo o Relatório de Warnock, o conceito de NEE engloba também as crianças que possam manifestar dificuldades específicas de aprendizagem. Nesse



sentido, passam a ser abrangidas pela Educação Especial todas as crianças com deficiência, mas também aquelas que, mesmo não sendo portadoras de uma deficiência, apresentavam dificuldades de aprendizagem necessitando de uma adaptação do currículo. Efetivamente, as crianças com NEE passam, a usufruir de um programa adaptado às suas necessidades e ao seu ritmo, possibilitando-lhes meios de irem ultrapassando as suas dificuldades.

Segundo Correia (1999), o conceito de NEE refere-se a “ (...) crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanham o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente.”, incluindo então “(...) todas as crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais” (Correia 1993, citado por Correia 1999, p.48).

A este propósito, Correia (1999), atesta que as Necessidades Educativas Especiais podem dividir-se em dois grupos: as de carácter permanente e as de carácter temporário. As NEE de carácter permanente são aquelas que obrigam a adaptações gerais no currículo durante todo, ou na maior parte do, período escolar. Entre este tipo de NEE, Correia (1990, p.50) diz-nos que, podemos englobar problemas de diversos tipos, nomeadamente:

- De carácter sensorial (surdos, hipoacústicos; cegos e baixa visão);
- De carácter emocional (psicoses, etc.);
- De carácter intelectual (deficiência mental, sobredotados);
- De carácter motor (paralisia cerebral, espinha bífida, distrofia, etc.);
- De carácter processológico (dificuldades de aprendizagem, autismo, traumatismo craniano);
- Outros problemas de saúde que podem gerar insucesso escolar (Sida, diabetes, asma, Hemofilia, problemas cardiovasculares, cancro, epilepsia, etc).

Por sua vez, as NEE de caráter temporário são aquelas que exigem alterações no currículo da criança, num dado período do seu percurso escolar. E, segundo Correia (1999, p.52) estas crianças “Geralmente podem manifestar-se com problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor preceptivo, linguístico ou socio emocional”. E, “A resposta educativa a estas problemáticas geralmente exige uma modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno, num determinado momento do seu percurso educacional.” (Correia, 1999, p.53).

Para além dos dois tipos apresentados anteriormente, as NEE apresentam ainda outras três categorias, são elas:

- A necessidade de recursos distintos de acesso ao currículo, sendo necessárias técnicas/ equipamentos concretos para que os alunos consigam acompanhar o currículo (por exemplo: uma máquina de braile, no caso de um indivíduo com cegueira);
- A necessidade de um currículo específico adaptado, com alterações a nível dos conteúdos do currículo operacionalizado num Currículo Específico Individual (CEI);
- Necessidade de prestar atenção ao ambiente educativo, levando a que as crianças mais vulneráveis se consigam adaptar.

Os objetivos definidos para as crianças com NEE são os mesmos que qualquer outra criança, e visam “ (...) melhorar a sua cognição e a sua capacidade de resolução de problemas enquanto sujeitos da aprendizagem.” (Correia, 1999, p.53).

As categorias referidas anteriormente, acabam por funcionar como um conjunto de estratégias de acesso ao currículo para as crianças com NEE, ou seja, para concretizar estes objetivos, possibilitando-lhes assim uma melhor aprendizagem e um pouco mais similar à das outras crianças, embora através de estratégias distintas.

### **1.3. Decreto-lei 3/ 2008 de 7 de janeiro**

O Decreto-lei nº3/ 2008 de 7 de Janeiro é o decreto atualmente em vigor em Portugal, que vem definir o grupo alvo da Educação Especial, e determina os “ (...) apoios

especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais (...)” (Capítulo I, artigo 1º, alínea 1)

Especificamente e de acordo com a alínea 2 do artigo 1º, a Educação Especial tem então como objetivos “ (...) a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (...)”.

Aqui nos deparamos, com um conceito de escola inclusiva, onde todos os alunos são iguais em oportunidades através de um sistema educativo flexível, e onde a escola é impedida de rejeitar a matrícula de qualquer criança com NEE. Sendo, portanto, obrigada a dar resposta educativa adequada a toda e qualquer criança e jovem, promovendo-lhes o seu sucesso educativo.

Além disso, na alínea 1 do artigo 1º do capítulo 1, decreta que se dê as respostas educativas “ (...) às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.”

Como resposta a essas crianças com NEE é necessário a oferta de um apoio especializado que podem acarretar “ (...) adaptação de estratégia, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio.” (Decreto lei nº3/ 2008 de 7 de Janeiro)

Este decreto apela ainda à participação ativa dos pais no processo educativo e dá-lhes a liberdade de, quando não concordarem com as medidas educativas que os seus educandos usufruem, poderem recorrer às entidades responsáveis, fundamentando tal opinião.

Além disso, segundo a alínea 1 do artigo 3º, “As escolas devem incluir nos seus projetos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas atividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral”.

Para tais adequações são criadas Escolas de referência tanto para a educação bilingue de alunos surdos, como para a educação de alunos cegos ou com baixa visão.

Para os alunos com Espetro do Autismo e Multideficiência as respostas podem ser diferenciadas nomeadamente, por meio das Unidades de ensino Estruturado para os Autistas e através das Unidade de apoio Especializado para as crianças com multideficiência.

No entanto, para que as crianças com Necessidades Educativas Especiais possam usufruir das respostas adequadas às suas limitações e eficazes, nomeadamente a nível curricular, estas têm que ser devidamente referenciadas. Por isso, achamos por bem compreender de que modo tal processo acontece.

#### **1.4. Processo de referênciação**

Para que as crianças com limitações significativas possam ser abrangidas pela Educação Especial tem que ser feita a sua referênciação. Tal processo, tem como objetivo a identificação/ sinalização de crianças com NEE de carácter permanente, que possam vir a necessitar de respostas educativas por parte da Educação Especial.

A referênciação das crianças com NEE pode ser feita por um conjunto alargado de pessoas/ entidades, entre os quais: pais ou encarregados de educação, serviços de Intervenção Precoce, docentes ou outros técnicos que intervêm com a criança e desconfiem da existência de alguma problemática que justifique a intervenção da Educação Especial. É de salientar que embora a referênciação possa ser feita por cada uma destas entidades, a família tem sempre que tomar conhecimento e autorizar o início do processo de avaliação, que jamais poderá ter início sem a autorização da mesma.

A referenciação é feita à direção da escola/ agrupamento de escolas, através do preenchimento de um documento onde estão apontadas as causas para a ocorrência da mesma. A esse documento devem ser anexadas outras documentações consideradas relevantes para uma boa avaliação da criança.

A direção da escola/ agrupamento de escolas solicita ao Departamento de Educação Especial e aos Serviços Técnico Pedagógicos de Apoio aos Alunos uma avaliação da criança e o desenvolvimento do respetivo Relatório Técnico Pedagógico, no qual devem constar os resultados da avaliação da criança por referência à CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde).

Através desta avaliação é possível concluir se a criança apresenta ou não NEE de carácter permanente e, a verificar-se, a informação recolhida serve de base para a elaboração do Plano Educativo Individual (PEI).

Naquele relatório devem constar as razões que determinam as Necessidades Educativas Especiais, caso se verifiquem, e a sua tipologia. Para além disso devem também estar discriminados os apoios necessários de acesso ao currículo, as adequações do processo de ensino e as tecnologias de apoio que a criança ou jovem deve beneficiar.

Caso não existam NEE de carácter permanente, esta deve ser encaminhada para um outro serviço da escola que melhor se adequa à sua problemática.

Se necessário, pode ser solicitada uma avaliação especializada e, para isso, é solicitada a colaboração de outros técnicos que, formando uma equipa pluridisciplinar, avaliarão mais concretamente as necessidades da criança.

Em caso de NEE de carácter permanente, é redigido o PEI, baseado na informação do Relatório Técnico Pedagógico, onde será traçado o perfil de funcionalidade da criança, as respostas educativas e todas as adequações que a criança possa necessitar ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem. O Relatório Técnico Pedagógico deve ser concluído até 60 dias após a referenciação, aprovado pelo presidente da escola/ agrupamento e deve fazer parte do processo do aluno.

O PEI onde, como já mencionado, está descrito o perfil de funcionalidade do aluno, é elaborado pelo diretor de turma, pelo professor de educação especial e pelo encarregado de educação e, sempre que for necessário, pode ser solicitada a participação de outros agentes. O PEI está sujeito à aprovação do Conselho Pedagógico e do Conselho Executivo da escola/ agrupamento.

O PEI tem que ser concluído até 60 dias após a avaliação, pode ser alterado a qualquer momento, e tem que ser obrigatoriamente revisto no fim de cada ciclo de ensino.

A aplicação do PEI nunca pode ser feita sem autorização do encarregado da educação, sendo este e a escola os principais responsáveis por fazer a aplicação das medidas educativas definidas.

Chegados três anos antes do fim da escolaridade obrigatória “sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo” (Artigo 14º, alínea 1, Decreto-lei nº3/ 2008 de 7 de Janeiro) é construído o Plano Individual de Transição (PIT), que vem completar o Plano Educativo Individual (PEI), “ (...) destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional”.

No caso de o jovem ter capacidade de exercer uma atividade profissional é feito o levantamento dos seus interesses e capacidades e posteriormente o levantamento de respostas de empregabilidade na comunidade. Após a análise de tais possibilidades, é selecionada a instituição onde será realizado o estágio e definidas as tarefas e competências a desenvolver.

Para aqueles que não têm capacidade de exercer uma atividade profissional é feito o levantamento de Centros de Atividades Ocupacionais que ofereçam atividades de interesse do jovem.

Tal documento tem que ser datado e assinado por todos os intervenientes.

## **CAPÍTULO II- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**





## **2.1. Deficiência intelectual: Terminologia e concetualização**

Ao longo dos anos, a aceitação das pessoas com deficiência intelectual e a sua integração na sociedade não tem sido fácil. Como referido anteriormente, durante anos, estas pessoas com deficiência, eram vistas como “coisas” e muitas vezes abandonadas ou até mortas à nascença por serem alvo de rejeição por parte da sociedade. Eram ainda consideradas obra do diabo e acusadas de terem o diabo no corpo, sendo submetidas ao exorcismo para que este lhes saísse da alma. Mais tarde eram entregues à igreja e fechadas em prisões e asilos, eram tratadas como criminosas onde só tinham os cuidados básicos de alimentação e higiene, e mantidas presas e distantes da restante população, no fundo para poupar a sociedade de se cruzar com este tipo de pessoas.

Apenas eram poupadas aquelas pessoas cujo aspeto físico não denunciava a deficiência de que eram portadoras e cuja deficiência, na maioria das vezes, não chegava a ser diagnosticadas, não sofrendo, por isso, de maus tratos.

Com o passar do tempo assiste-se a uma mudança de mentalidade que se reflete na maior aceitação destas pessoas com défice intelectual e na sua integração tanto na escola como na comunidade.

Aliado a esta mudança, o conceito de deficiência intelectual também tem sido alvo de grandes mudanças, surgindo diversas perspetivas relativas ao conceito e, principalmente, diversas terminologias que têm vindo a ser adaptadas e alteradas ao longo dos séculos. Entre os termos mais utilizados estão: idiota, imbecil, anormal, atrasado mental, deficiente mental, inválido, entre outros. Mas, com o tempo este conceito foi diminuindo a carga negativa que todos estes termos carregavam.

Segundo uma das primeiras definições de deficiência intelectual da American Association on Mental Deficiency (AAMD), o conceito de défice intelectual remete para “ (...) um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de défices no comportamento adaptativo, manifestado durante o período de desenvolvimento” (Grossman, 1993, citado por Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008, p.5), focando-se principalmente no Quociente de Inteligência (QI).

Em 2002, esta mesma associação, tendo alterado a sua designação para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), passa a definir a deficiência intelectual como “significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expresso em três domínios fundamentais: conceptual, social e prático (habilidades adaptativas) e manifesta-se antes dos 18 anos.” (Schalock et al, 2007 citado por Belo, Caridade, Cabral & Sousa, 2008, p.8)

Esta definição deixa de se focar apenas no Quociente de Inteligência e passa a dar também importância às limitações no funcionamento adaptativo que pode auxiliar de certa forma o diagnóstico. Segundo este novo conceito todos esses aspetos devem manifestar-se antes dos 18 anos.

Em Maio de 2013, foi publicado a 5ª edição do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM V) da American Association on Intellectual and Development Disabilities (AAIDD), que veio substituir a 4ª edição do mesmo manual, a DSM-IV-TR (2000). Nesta nova versão do manual, o conceito de atraso mental, que era a terminologia até então usada, é substituído pelo termo Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (deficiência intelectual), eliminando uma designação que impõe um rótulo mais negativo, contribuindo para uma visão diferente das pessoas com deficiência.

A deficiência intelectual, também designada de Perturbações do Desenvolvimento Intelectual, está integrada, segundo a DSM V (2013, p.31), nas perturbações do Neurodesenvolvimento, que se caracterizam por “(...) déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, académico ou profissional.”, sendo uma das deficiências mais graves e de mais difícil diagnóstico. Podendo afetar os aspetos sociais, académicos, cognitivos e emocionais com consequências a nível físico e comunicacional.

Na verdade, nas palavras de Belo, Caridade, Cabral e Sousa (2008, p.6), “ (...) as principais manifestações desta deficiência situam-se na menor eficiência em situações de aprendizagem, de aquisição de aptidões e de resolução de problemas.”, pelo que podem necessitar de algum auxílio na aquisição destas competências.

Segundo o DSM V (2013, p.39), embora “a deficiência intelectual em geral não seja progressiva, em algumas doenças genéticas (p. ex., síndrome de Rett) há períodos de piora seguidos de estabilização e, em outras (p. ex., síndrome de San Phillippo), ocorre piora progressiva da função intelectual”.

Quanto a doenças/ problemas associados quando mais elevado for o grau de deficiência intelectual, maior é a probabilidade de desenvolver outras problemáticas.

## **2.2. Graus e características do défice intelectual**

Segundo o DSM V (2013), existem quatro níveis de incapacidade intelectual que deixaram de se basear no QI, como acontecia na DSM IV (2000) e passaram a ser baseados no funcionamento adaptativo, que determina os apoios de que estes indivíduos necessitam.

Os casos de deficiência intelectual podem variar entre o nível leve a profundo, sendo os casos mais graves possíveis de detetar precocemente, na maioria das vezes antes de entrar para a escola, visto que existem aspetos no desenvolvimento que são evidentes quando comparados com outras crianças da mesma idade. Já os casos mais leves muitas vezes só são diagnosticados aquando da entrada para a escola, ou mais tarde já na adolescência, quando são evidentes as dificuldades nomeadamente nas aprendizagens académicas, uma das características desta problemática.

Os níveis de gravidade da deficiência intelectual são:

- Leve;
- Moderado;
- Grave;
- Profundo.

No caso do defícite intelectual leve, os indivíduos não são facilmente diferenciados dos colegas, sendo as suas dificuldades muitas vezes detetadas aquando da entrada para a escola ou mesmo só mais tarde, já na vida adulta.

Ao longo do percurso escolar, apesar de serem capazes de adquirir competências académicas básicas, revelam algumas dificuldades de aprendizagem tanto na leitura e

escrita como na matemática, podendo necessitar de algum tipo de auxílio para conseguir atingir os objetivos esperados para a idade.

Já em idade adulta, pode-se verificar transformações a nível do “ (...) pensamento abstrato, função executiva (i.e., planeamento, estabelecimento de estratégias, fixação de prioridades e flexibilidade cognitiva) e memória de curto prazo, bem como uso funcional de habilidades académicas” (DSM V, 2013, p.34)

Relativamente ao nível social, estes sujeitos são “imaturos nas relações sociais” (DSM, 2013, p.34), e a capacidade de comunicação é muito escassa quando comparada com outros da mesma idade. Em situações sociais, podem ocorrer momentos em que são incapazes de regular o comportamento e as emoções, tendo que ser controlados e chamados à atenção. Para além disso não têm noção das situações de perigo.

A nível prático, apresentam cuidados pessoais adequados à sua idade, podendo necessitar de algumas ajudas apenas nas tarefas mais complexas do dia-a-dia. “Na vida adulta, os apoios costumam envolver compras de itens para a casa, transporte, organização do lar e dos cuidados com os filhos, preparo de alimentos nutritivos, atividades bancárias e controle do dinheiro.” (DSM, 2013, p.34)

Profissionalmente os sujeitos com défice intelectual leve podem ser capazes de desempenhar uma atividade profissional, desde que esta não se foque nas habilidades conceptuais, visto que estas são das suas maiores dificuldades. No entanto requerem alguma supervisão.

Estes sujeitos não têm a capacidade de tomar decisões sozinhos, necessitando de auxílio principalmente nas decisões mais importantes.

Nos casos de deficiência intelectual moderado, no domínio conceptual estes indivíduos apresentam dificuldades nas aprendizagens académicas, num grau mais elevado que os indivíduos com défice intelectual leve. As aprendizagens ocorrem a uma velocidade mais lenta quando comparados com os colegas, sendo limitados a nível da leitura, escrita e matemática, no entanto vão progredindo lentamente. Estas dificuldades fazem-se sentir logo no pré-escolar, e vão-se manifestando ao longo do

desenvolvimento do sujeito, necessitando de auxílio na aplicação das habilidades conceituais.

Relativamente ao domínio social, “ A capacidade de relacionamentos é evidente nos laços com a família e amigos, e o indivíduo pode manter amizades bem sucedidas na vida (...) ” (DSM, 2012, p.35). No entanto, estas relações podem ser afetadas pela capacidade de comunicação e compreensão limitadas destes indivíduos, quando comparados com os outros.

No domínio prático, os indivíduos são capaz de se responsabilizarem pelas“ (...) necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestir-se, eliminações e higiene como adulto, ainda que haja necessidade de período prolongado de ensino e de tempo para que se torne independente nessas áreas, talvez com necessidade de lembretes.” (DSM V, 2013, p.35). Para além disso, podem ser capazes de fazer as lidas domésticas após um período de ensino.

Relativamente ao desempenho de uma atividade profissional, esta é possível com supervisão e apoio dos colegas.

No déficite intelectual de grau grave, a aquisição de capacidades conceptuais é muito limitada, apresentando dificuldade na compreensão da linguagem, ou conceitos matemáticos. Durante a infância adquirem pouca ou nenhuma capacidade comunicativa e, ao longo da vida, podem necessitar de auxílio para a resolução de alguns problemas.

A nível social, a linguagem destes indivíduos é muito limitada, resumindo-se algumas vezes a “ (...) palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos.” (DSM, 2013, p.36), para além disso são incapazes de compreender frases muito longas e complexas.

As relações com os outros e com a família são preponderantes para a vida.

Relativamente ao domínio prático estes indivíduos necessitam de apoio contínuo e supervisão nas atividades do dia-a-dia. Na vida adulta “ (...) há necessidade de apoio e assistência contínuos nas tarefas domésticas, recreativas e profissionais.” (DSM V,

2013, p.36). Para serem capazes de exercer alguma dessas atividades do dia-a-dia de forma autónoma é necessário um longo período de treino dessa atividade e o apoio é sempre imprescindível.

Ao nível do comportamento, uma minoria significativa apresenta “Comportamento mal-adaptativo, inclusive autolesão/ mutilação” (DSM V, 2013, p.36)

Por fim, na deficiência intelectual profunda, a nível das habilidades conceptuais, “A pessoa pode usar objetos de maneira direcionada a metas para o autocuidado, o trabalho e a recreação. Algumas habilidades visuoespaciais, como combinar e classificar, baseadas em características físicas, podem ser adquiridas.” (DSM V, 2013, p.36)

A nível social, os indivíduos apresentam dificuldade em comunicar os pensamentos e sentimentos, fazendo-o muitas vezes através de gestos. A nível da compreensão, tem dificuldades em interpretar tanto a fala como os gestos, compreendendo apenas alguns gestos e frases simples.

A nível das relações com a família e outros “A pessoa aprecia os relacionamentos com membros bem conhecidos da família, cuidadores e outras pessoas conhecidas, além de iniciar interações sociais e reagir a elas por meio de pistas gestuais e emocionais.” (DSM V, 2013, p. 36)

Relativamente ao domínio prático, nos casos mais profundos o indivíduo com deficiência é completamente dependente nas atividades da vida diária, sendo apenas capaz de colaborar em tarefas simples desde que as limitações físicas não o impeçam. Apresentam assim uma vida com uma autonomia muito reduzida, necessitando de auxílio constante, são os chamados dependentes.

Os aspetos referenciados em cada um dos níveis de deficiência que acabámos de apresentar baseiam-se numa generalização, podendo existir variações de caso para caso. Estes sujeitos são diferentes entre si, tal como os indivíduos sem qualquer tipo de deficiência, e as características podem variar de indivíduo para indivíduo, dependendo também do tipo de deficiência. Porém, os comportamentos mais associados às pessoas com Deficiência Intelectual, passam por “ (...) dificuldades em

termos de capacidade de atenção, concentração e memorização, bem como um fraco limiar de resistência à frustração, associado a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadequação do seu reportório social, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.” (Fonseca, 1995 citado em Santos & Morato, 2002, p.32).

Fisicamente também não apresentam características físicas visíveis, à exceção de alguns casos específicos como síndrome de Angelman, Trissomia 21, Síndrome Fetal Alcoólico, entre outros.

### 2.3. Critérios de diagnóstico

Segundo a DSM V (2013) para haver um diagnóstico de défice intelectual têm que estar presentes 3 critérios de diagnóstico:

- **“Critério A:** Déficits em funções intelectuais como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados,
- **Critério B:** Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
- **Critério C:** Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento.” (DSM V, 2013, p.33).

Relativamente às funções intelectuais referidas no primeiro critério, estas são medidas através de testes de inteligência (Escala de Wechsler de inteligência para crianças, por exemplo) que são aplicadas às crianças de forma individual. Para se verificar este

critério é necessário que exista um défice cognitivo de dois ou mais desvios padrão abaixo da média.

O segundo critério são as limitações no funcionamento adaptativo que consistem na independência pessoal e na responsabilidade destes indivíduos com deficiência intelectual nos domínios conceptual, social e prático.

O domínio conceitual (académico) envolve competência em termos de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situações novas, entre outros. O domínio social envolve perceção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros; empatia; habilidades de comunicação interpessoal; habilidades de amizade; julgamento social; entre outros. O domínio prático envolve aprendizagem e autogestão em todos os cenários de vida, inclusive cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, autocontrole comportamental e organização de tarefas escolares e profissionais, entre outros. (DSM, 2013, p.37)

Por fim, o último critério define que o défice deve ter início durante o período de desenvolvimento.

“Para que sejam atendidos os critérios diagnósticos de deficiência intelectual, os déficits no funcionamento adaptativo devem estar diretamente relacionados aos prejuízos intelectuais descritos no Critério A.” (DSM V, 2013, p.38)

Esta patologia é das mais difíceis de diagnosticar, pois pode manifestar-se de forma muito distinta em indivíduos diferentes.

O diagnóstico deve ser feito o mais precoce possível de maneira a que os indivíduos usufruam, o mais cedo possível dos apoios de que necessitam, potenciando assim o seu desenvolvimento.



## 2.4. Etiologia da deficiência intelectual

Schaefer e Bodensteiner (1992, citados em Oliveira, Rodrigues, Venâncio, Saraiva & Fernandes, 2012, p. 7) definem a etiologia como o “diagnóstico específico que pode ser traduzido em informação clínica útil para a família, com informação sobre o prognóstico, riscos de recorrência e terapêuticas disponíveis” dando assim a conhecer melhor a patologia em causa. A etiologia permite que exista uma consciência sobre as causas de determinada problemática e, desta forma, o que deve ser feito para que seja possível amenizar as dificuldades destes sujeitos.

A etiologia do défice intelectual é muito heterogénea, tornando mais difícil encontrar as suas causas concretas, acabando muitas vezes por ser mesmo desconhecida. Por essa razão, segundo Ke e Liu (2015, p.2) “nenhuma etiologia específica pode ser encontrada em até 40% dos casos, particularmente na DI leve”, o que pode dificultar, ou mesmo impedir, a intervenção a estas pessoas prejudicando o seu progresso.

A descoberta das causas da deficiência, tanto da intelectual como de todas as outras, é essencial para a seleção de recursos e técnicas importantes para auxiliar o sujeito nas dificuldades que apresenta.

As causas de deficiência intelectual conhecidas são diversas, podendo variar entre orgânicas e psicossociais. As causas orgânicas podem ocorrer em três períodos:

- Pré-natal;
- Peri natal;
- Pós natal.

O período pré-natal engloba situações que ocorrem desde o momento da concepção do feto até ao parto, o período peri natal envolve fatores que ocorrem no nascimento da criança e, por fim, o período pós natal abrange fatores que ocorrem desde a infância até à fase da adolescência.

Dentro das causas pré-natais, incluem-se as anomalias cromossômáticas, tais como a Trissomia 21, o Síndrome de X Frágil, entre outras, e causas não genéticas que se traduzem em problemas que ocorrem durante a gravidez, nomeadamente por

influências ambientais tais como: exposição a toxinas ou outras substâncias que possam causar danos no feto; infeções por vírus, consumo de substâncias como o álcool, tabaco e drogas, efeitos secundários de medicamentos, doenças maternas, desnutrição materna, mal formações de origem, doenças congénitas, entre outras.

Nos casos de défice intelectual moderado e grave, a principal causa são as genéticas.

As causas peri natais podem ser complicações ao longo do parto, “ (...) prematuridade, hipoxia, infeção, trauma, hemorragia intracraniana, etc.” (Lopes, Correia, Guardiano, Dória & Guimarães, 2011, p.225)

Por fim, as causas pós natais de acordo com os mesmos autores, traduzem-se em lesões cerebrais entre as quais, traumatismos, infeções intracranianas, tumor ou hemorragias no Sistema Nervoso Central (SNC), tuberculose; infeções tais como meningites, sarampo; exposição a produtos químicos como chumbo ou mercúrio, desnutrição grave entre outros.

Para além das causas genéticas, a privação psico-social também é uma das causas da deficiência intelectual, esta causa consiste na falta de estimulação social e linguística. A privação psico-social para além de poder aparecer de forma isolada pode também ser consequência de causas orgânicas.

Apesar de todas estas causas conhecidas, a etiologia do défice intelectual é ainda alvo de bastante investigação por parte dos pesquisadores visto que muitas vezes esta não chega a ser encontrada, “ (...) só se identifica a etiologia em cerca de 50% dos casos.” (Lopes et.al, 2011, p.225)

## **2.5. Epidemiologia**

A epidemiologia estuda a frequência de determinada problemática na população, neste caso pretende-se saber a frequência do défice intelectual particularmente na população Portuguesa.

De acordo com os Censos de 2001 existiam, em Portugal, 634 408 sujeitos com deficiência (6,1 % da população) 333 911 eram homens e 300 497 eram mulheres. Sendo maior a incidência de todas as deficiências entre os homens, verifica-se em

todas as regiões do país, havendo uma maior discrepância entre os dois sexos na região Centro.

Além disso, a deficiência intelectual ocorre mais em sujeitos em período escolar, não se agravando com a idade. Ainda de acordo com estes Censos, entre os 16 e 24 anos de idade, a seguir à deficiência visual, a deficiência intelectual é a que apresenta maior incidência, em todas as regiões Portuguesas.

Segundo dados dos Censos de 1991, a deficiência mental afeta em maior número as famílias com rendimentos mais baixos, assim como aqueles que habitam em zonas mais rurais e em países mais pobres. De acordo com as palavras de Oliveira, Rodrigues, Venâncio, Saraiva e Fernandes (2012, p.5) esta problemática tem bastante impacto na vida das famílias, nomeadamente a nível social e económico e emocional, sendo necessários cuidadores principalmente nos casos mais graves de deficiência.

Segundo os censos de 2011, cerca de 40,5% da população portuguesa entre os 15 e 64 anos era portadora de doença prolongada ou qualquer outro problema de saúde. Estes problemas incidem mais nas mulheres (44,6%) do que homens (36,5).

Além disso, entre as pessoas da mesma faixa etária com qualquer tipo de problemática 17,4 % apresenta dificuldade em realizar atividades básicas do dia-a-dia, entre as quais ler, ouvir, andar ou subir degraus, sentar-se ou levantar-se, alcançar algo ou esticar-se, levantar ou transportar algo, dobrar-se, agarrar segurar ou rodar algo, memorizar, concentrar-se ou comunicar.

Por sua vez, na faixa etária dos 15 aos 24 anos as dificuldades mais frequentes estão relacionadas com a memória, concentração e comunicação. Mais uma vez a incidência mostra-se maior no sexo feminino.

Os Censos de 2011, não se mostraram muito esclarecedores quanto à população com deficiência, mais concretamente com deficiência intelectual. Este censo abordou mais concretamente a população com doenças ou problemas de saúde, incidindo também nas atividades da vida diária com o objetivo de se perceber em quais delas a população apresenta maior dificuldade.

Segundo o DSM V (2013, p.38) a “A deficiência intelectual tem uma prevalência geral na população como um todo de cerca de 1%, com variações em decorrência da idade. A prevalência da deficiência intelectual grave é de cerca de 6 por 1000”

A prevalência desta problemática varia de estudo para estudo porém, com uma prevalência média, de 1% é das deficiências com menor incidência.

## **2.6. Intervenção educativa**

A escola tem a obrigação de oferecer as mesmas oportunidades a todos os alunos, inclusive aos alunos com algum tipo de deficiência, independentemente do ritmo e modo de aprender. Todos precisam de ser educados e ter acesso à escolaridade, assim os sujeitos com défice intelectual ainda mais, a fim de poderem ser desenvolvidas diversas habilidades tanto a nível conceptual, como a nível social e capacidades do dia-a-dia, nas quais apresentam bastantes dificuldades.

A inclusão das crianças com défice intelectual nas escolas regulares é, um desafio da atualidade, pois estas apresentam dificuldade em desenvolver as suas capacidades, nomeadamente a nível do conhecimento. Com tal inclusão pretende-se que estas crianças usufruam das mesmas oportunidades em termos educativos, pelo que a escola deve possuir técnicas e recursos necessários, sejam eles, atividades, materiais, currículos ou formas de avaliação adaptados.

As crianças com défice intelectual necessitam de condições especiais de aprendizagem. Não basta integrá-las na escola regular, é necessário uma diversidade de recursos a fim de se poder responder às suas necessidades.

Ao longo dos tempos, a intervenção educativa nas crianças com défice intelectual e a sua inclusão nas escolas foi evoluindo e foram surgindo estratégias de intervenção, possibilitando a estas crianças, não apenas o desenvolvimento das suas potencialidades assim como a aquisição de outras novas.

Para que o desenvolvimento dessas potencialidades aconteça e para que os alunos se sintam incluídos na escola, esta deve propor estratégias educativas que vão para além das da educação tradicional, uma vez que estes alunos não são capazes de acompanhar

tal currículo, permitindo-lhes irem além dos seus limites. À semelhança do que acontece com qualquer outra criança, a escola tem que ter noção das dificuldades que as crianças com deficiência apresentam. Assim, deverá promover-lhes o direito à educação, desenvolver-lhes competências académicas, sociais e habilidades para o dia-a-dia. Além disso a escola deve preocupar-se ainda com a interação destas crianças com os outros, sendo este um dos aspetos mais importantes.

Nas palavras de Mantoan (1997, citado por Reis & Ross, 2008, p.8) “o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades do aluno”, possibilitando assim o acesso à educação por parte de todos, mesmo que tenham de ser desenvolvidas novas estratégias ou adotados novos métodos. Esta afirmação é realmente importante, é necessário que as estratégias sejam flexíveis e ajustáveis a cada uma das crianças oferecendo uma educação com qualidade.

O principal responsável pela educação de qualquer criança é o professor, o qual deve oferecer o seu apoio incondicional às crianças. Embora possam apresentar dificuldades relevantes, não deve perder a paciência e deve sim dedicar-se ao aluno e incentivá-lo. Para além disso, o professor deve ser capaz de ajustar a sua forma de ensinar e assim transmitir conhecimentos ao aluno, conseguindo amenizar as suas dificuldades. Antes de aplicar qualquer estratégia é necessário o professor conhecer o aluno, as suas características no que respeita à aprendizagem de conteúdos e de competências sociais, os seus pontos fortes e fracos, os seus interesses, e conhecimentos já adquiridos.

Só após a recolha de todas estas informações, que são imprescindíveis, é possível desenvolver algum trabalho. São estas informações básicas que vão permitir adaptar o currículo, bem como algumas atividades e materiais, e combater assim algumas das dificuldades da criança e apelar à sua participação.

Com o conhecimento dessas informações, os conteúdos/ atividades desenvolvidas com a criança têm que se relacionar com os seus interesses, e adaptar às suas necessidades, ligando-se à realidade do aluno. Para a aquisição de novas competências é ainda

importante aproveitar as habilidades que o aluno já possui e valorizar, assim, os seus pontos fortes.

Sendo assim, o currículo dos alunos com défice intelectual deve ser adequado às necessidades de cada um, focando a intervenção nas áreas deficitárias do aluno.

Não existindo um conjunto de estratégias e conteúdos ideias para a intervenção com estas crianças, o professor deve desenvolver atividades muito variadas, motivadoras que sejam capazes de estimular a criança e, sempre que possível, que promovam a interação com os colegas, fazendo a criança sentir-se parte integrante da turma, o que pode, por sua vez, levar ao aumento da confiança e da segurança, podendo aumentar a eficácia educativa.

Para além disso, é necessário desenvolver-se um método que ofereça o acesso à educação por parte destas crianças e adaptar matérias e atividades que permitam a participação do aluno.

Antes de todas as atividades é necessário que exista uma definição concreta dos objetivos e devem ser dadas instruções claras acerca da atividade a realizar, para que o aluno tenha conhecimento do que se pretende. Com estes alunos o professor deve procurar aplicar atividades variadas e estimulantes, nomeadamente jogos ou até recorrendo às novas tecnologias, como forma de captar a atenção da criança e, assim, mantê-la motivada. Todas as atividades devem ser repetidas diversas vezes, principalmente aquelas com um nível maior de dificuldade, para a criança ter a capacidade de assimilar e memorizar a informação.

Ao longo dos momentos de trabalho o ambiente da sala deve estar o mais calmo possível, sem elementos distratores para que o aluno não desvie a atenção da atividade. Para haver uma compreensão das atividades, de acordo com Paasche, Gorril e Strom (2010, p.35) é importante que o professor recorra a instruções através de frases breves e com uma linguagem simples, e faça uma demonstração da atividade frequentemente e sempre que seja necessário para o aluno, para assim ter uma melhor perceção do que é pretendido.

Ainda de acordo com os mesmos autores (2010), é importante a utilização de reforços positivos quando existe um bom desempenho nas atividades, para que eles tenham noção do que está correto e motivando-os assim para atividades posteriores.

A este propósito, França, Nunes, Maia e Alves, (2008, p.9) referem que é importante relembrar os princípios de Piaget e Speck (1978) relativos à intervenção no défice intelectual, que resumem tudo o que é essencial para trabalhar com estas crianças, sendo eles:

Princípio ativo: para que se produzam aprendizagens, o aluno tem de ser colocado numa relação direta com os objetos.

Princípio de estruturação: o ensino deve ser subdividido em pequenas etapas, facilitando o sucesso individual, de forma a poder alcançar os objetivos propostos

Princípio de transferências: é necessário repetir muitas vezes uma determinada aprendizagem, combinando os objetos ou as situações em contextos reais e diversificados.

Associação da linguagem e da ação: para que haja associação entre o sistema de sinais verbais e experiência, toda a ação deve estar ligada à palavra correspondente.

Motivação para as aprendizagens sociais: é preciso criar situações positivas de aprendizagem nos domínios cognitivos, sociais e afetivos.

Todos estes princípios, ainda hoje se mantêm atuais para a intervenção educativa nas crianças com défice intelectual, diria mesmo que são imprescindíveis e reúnem todos os aspetos importantes para haver uma intervenção com sucesso e tudo o que é necessário para haverem evoluções positivas por parte do aluno.

Acontece que, muitas vezes, podem existir entraves ao processo de inclusão das crianças com deficiência. A falta de conhecimento das características do aluno pode ser um desses fatores, pois é importante o professor conhecer o aluno e determinar “ (...) os pontos fortes da criança e quais as áreas que necessitam de maior apoio. Tente usar

esses mesmos pontos fortes para ajudar a criança a ultrapassar os seus pontos menos fortes.” (Paasche, Gorril & Strom, 2010, p.36).

Porém, para combater todos os entraves à inclusão é necessário existir uma equipa multidisciplinar da qual fazem parte, professores, terapeutas (da fala, ocupacionais, etc), psicólogos e todos estes devem trabalhar em parceria com a família.

A família terá, então um papel importante no processo educativo da criança com défice intelectual porque, sendo quem melhor conhece a criança, deve trabalhar em conjunto com a escola podendo assim haver melhores resultados por parte da criança.

Atualmente já existe inclusão das crianças com deficiência nas escolas, porém ainda existe um longo caminho a percorrer no qual todos nós podemos colaborar.

Piaget (1931 citado por Reis & Ross, 2008, p.8) afirma que embora estas crianças

(...) estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como as demais.

Para que essas aprendizagens cheguem à criança é importante encontrar a estratégia ideal, algo do interesse do aluno e que o consiga manter focado no momento em que estão a ser transmitidos os conhecimentos.

É nesse âmbito que surgem as atividades lúdicas, uma estratégia que irá ser abordada no seguinte capítulo. Este tipo de atividades pode ser um forte aliado para a transmissão das aprendizagens necessárias tanto das crianças com algumas limitações, como de qualquer outra, pois é um tipo de atividades que chama à atenção das crianças e através das quais podem ser trabalhadas diversas temáticas.

No capítulo seguinte vamos falar exatamente do lúdico e da importância que este pode ter na aprendizagem de qualquer criança.



### **CAPÍTULO III- O LÚDICO**



Como vimos, as habilidades conceituais são uma das limitações mais acentuadas das crianças com deficiência intelectual, pelo que é necessário encontrarem-se estratégias para desenvolver o maior número de aprendizagens possíveis e de qualidade.

A atenção/ concentração nestas crianças é bastante reduzida o que vem dificultar ainda mais a sua capacidade de aprendizagem, uma vez que não são capazes de se manter concentradas nas atividades durante muito tempo.

Segundo veremos de seguida, “O Lúdico”, pode tornar-se uma estratégia interessante para resolver alguns destes problemas, tratando-se de uma estratégia dinâmica e uma das atividades preferidas de todas as crianças, o que pode levar a que exista um maior interesse em aprender.

Ao longo do capítulo será evidenciada a importância do lúdico na aprendizagem, qual o papel do professor na aplicação desta prática e serão analisadas as perspetivas de alguns autores acerca da aplicação desta estratégia.

### **3.1. Conceito de lúdico e sua importância na aprendizagem**

A palavra lúdico provém do latim *ludus* que consiste num conjunto de atividades relacionadas com o ato de brincar/ jogar e que dão prazer ao sujeito quando realizadas.

O lúdico é uma experiência bastante significativa para as crianças, é uma necessidade da mesma e pode ser uma experiência produtiva em termos de desenvolvimento, visto que é uma ferramenta bastante atraente.

Para além do lúdico ser um meio de diversão para os sujeitos este, de certa forma, pode também funcionar como estratégia de aprendizagem e um forte instrumento de transmissão de conhecimentos, tornando-se num valioso recurso para a educação.

Ensinar através atividades lúdicas consiste em transmitir conhecimentos de forma dinâmica, por meio de jogos e brincadeiras possibilitando à criança aprender ao mesmo tempo que desfruta de um momento de prazer/ divertimento.

Este modo de aprendizagem ou de transmissão de conhecimentos, não vai muito ao encontro da educação tradicional, porém a aprendizagem não é só estar sentado numa

cadeira a prestar atenção ao que o professor diz, de acordo Duarte e Piovesan (2013, p.22)

(...) a ludicidade tornou-se uma ferramenta pedagógica capaz de promover uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e, conseqüentemente, mais eficaz, contribuindo significativamente, para o aprender de crianças com dificuldades, por permitir maior interação da criança com o aprendizado, por envolver elementos como o jogo, o brinquedo, a música, a brincadeira e os mais diversos recursos que, atrelados ao processo de ensino, tornam a aprendizagem mais atrativa (...)”, o que pode despoletar uma maior motivação por parte da criança e levar a resultados bastante positivos na aprendizagem.

É caso para dizer que as atividades lúdicas até podem ser indispensáveis pois, segundo as palavras de Duarte e Piovesan (2013), estas oferecem uma educação com qualidade estimulando o interesse das crianças em aprender e mostrando-lhe que aprender também pode ser de certa forma divertido o que provoca um certo entusiasmo e vontade de saber mais. Assim, as atividades lúdicas podem proporcionar um maior rendimento escolar, garantindo aprendizagens significativas, promovendo um ambiente mais atraente e estimulando, assim, o desenvolvimento da criança.

Mas, para que a parceria entre o lúdico e a educação possa acontecer, é importante que as crianças tenham a noção de, embora tais atividade sejam um recurso de aprendizagem mais descontraído e dinâmico, também são algo sério por meio das quais se pretende que desenvolvam inúmeras competências e adquiram diversos conhecimentos.

Estas atividades não podem ser vistas apenas como um mero divertimento, mas sim como um tempo de educação, através das quais as crianças desenvolvem todo o interesse em atingir os objetivos do jogo que, e porque estão relacionadas com os conteúdos a aprender, podem auxiliar na construção do conhecimento.

Assim, ao mesmo tempo que se divertem, as crianças desenvolvem-se tanto a nível pessoal, como social e evoluem a nível da aquisição de conhecimentos.

Efetivamente, segundo Salomão, Martini e Jordão (2007, p.4), o lúdico“ (...) facilita a aprendizagem; ajuda no desenvolvimento pessoal, social e cultural; colabora para uma boa saúde mental; prepara para um estado interior fértil; facilita o processo de socialização, comunicação, construção do conhecimento; propicia uma aprendizagem espontânea e natural; estimula a crítica e a criatividade”.

Embora o lúdico não seja o único método de aprendizagem eficaz é um método de qualidade que pode levar a bons resultados indo ao encontro dos interesses da criança e respondendo às necessidades que ela apresenta. A criança aprende melhor tudo o que lhe dá gosto fazer e, como as atividades lúdicas são algo que dá prazer fazer, tudo o que for trabalhado com estas atividades vai ser assimilado mais facilmente. Deste modo, o professor usando este método como um meio para introduzir novos conteúdos pode proporcionar uma aprendizagem prazerosa, fazendo com que o aluno memorize melhor o que lhe é ensinado. O professor pode, inclusivamente, explorar diversas competências de uma forma dinâmica e interessante.

Se para os alunos ditos “normais” esta pode ser uma boa estratégia de aprendizagem, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, as atividades lúdicas podem ser um valioso método para obter resultados positivos, e combater mais facilmente as suas dificuldades de aprendizagem. Tais atividade permitem o desenvolvimento de capacidades importantes, uma exploração do mundo e a interação com os outros contribuindo para um ambiente saudável, divertido e que favorece ainda a inclusão e o contacto das crianças com os outros. Segundo Shoreder e Pruner (2010, p.110) “Quando as atividades lúdicas são desenvolvidas de maneira correta em sala de aula, elas proporcionam às crianças a aquisição do conhecimento de maneira gratificante, espontânea e criativa, deixando de lado os sistemas educacionais extremamente rígidos.”

Porém, nas palavras dos mesmos autores é visível “ (...) a ausência de uma proposta pedagógica voltada para as atividades lúdicas na escola.” (2010, p.109). De facto, as escolas não dão o ênfase necessário às atividade lúdicas e, não as inserem no sistema de ensino como método de aprendizagem. É, no entanto, de todo o interesse refletir

sobre as contribuições das atividades lúdicas no processo de aprendizagem tanto das crianças ditas normais como das crianças com NEE.

Reconhecendo-se que todas as crianças prestam mais atenção àquilo que lhes dá gosto, as atividades lúdicas são, sem margem de dúvida, o melhor recurso para conjugar a aprendizagem com aquilo que as crianças gostam de fazer, oferecendo a oportunidade de adquirir conteúdos ao mesmo tempo que “brincam”. A este propósito Shoreder e Pruner (2010, p.109) referem que “ (...) muitos estudos foram realizados sobre o assunto, e foi constatado que as brincadeiras, quando bem ministradas pelos educadores e relacionadas aos conteúdos curriculares, proporcionam um aprendizado prazeroso.”, o que proporciona boas condições de aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

### **3.2. Perspetivas sobre o lúdico**

Na atualidade, a presença do lúdico nas aprendizagens escolares ainda não é uma constante, os professores continuam a optar pela educação tradicional não procurando novos métodos de aprendizagem que possam trazer um saldo mais positivo ao desenvolvimento do aluno.

Porém, a literatura sobre o assunto, tem-se mostrado unânime quanto ao lúdico e à importância que este pode ter de a nível das aprendizagens e do desenvolvimento social das crianças. O que pode levar a uma mudança das perspetivas e até de uma maior aplicação deste tipo de metodologia.

Piaget (1976 citado em Aguiar, 2003, p.83) considera que “ (...) a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Ela não é apenas uma forma de desafogo ou algum entretenimento para gastar energia das crianças; constitui um meio que enriquece e contribui para o desenvolvimento intelectual.”

Para este autor as atividades lúdicas conjugam num só momento o entretenimento e o desenvolvimento das habilidades da criança.

Por sua vez, Vigotsky (citado em Salomão, Martini & Jordão, 2007, p.5) reforça que “É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança” e defende que

deste modo as crianças demonstram interesse pelas atividades o que pode, contribuir para que a criança esteja mais tempo concentrada na atividade, que de forma espontânea desenvolva a capacidade de resolução de problemas, fortalecendo assim, o pensamento e, a capacidade de se expressar.

Na mesma linha, também Santos (1998, citado em Aguiar, 2003, p. 85) defende que “As atividades lúdicas podem contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento da criança. Vários estudos a esse respeito vêm provar que o jogo é uma fonte de prazer e descoberta para a criança.”

Na verdade, os brinquedos têm a capacidade de chamar à atenção das crianças, pois é algo pelo qual todas partilham o mesmo gosto. As brincadeiras revelam-se importantes e todas as crianças que brincam, aprendem de forma espontânea. Assim as crianças podem aprender ao mesmo tempo que brincam, e aprendem com alegria e com mais vontade e curiosidade.

A este propósito, Kishimoto (1994, p.119) vai ainda mais longe, afirmando que “Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares”. A brincadeira é sim promotora do desenvolvimento de qualquer indivíduo em diversos aspetos. Através desta atividade, as crianças adquirem competências de forma natural num ambiente agradável e de alegria.

Em termos de conteúdos escolares trata-se de um método que pode permitir resultados muito positivos na aprendizagem de cada um, uma vez que oferece a possibilidade de aquisição de conteúdos de uma maneira mais dinâmica, e que as crianças gostam, que é brincar. Este tipo de atividades são um aspeto importante na educação e deviam ser mais tomadas em atenção, tornando o sistema educativo mais atrativo, estimulando a criança para aprendizagem de forma mais prazerosa.

### **3.3. Papel do professor**

O professor é o principal responsável pela condução do processo educativo, tendo a obrigação de despertar no aluno o interesse pela aprendizagem e desenvolver nelas o conhecimento. Para isso é importante que o professor reflita sobre os métodos de

aprendizagem, selecione os materiais e atividades diversos que mais se adequam às aprendizagens tornando-as mais dinâmicas, satisfatórias e estimulantes para os alunos. Shoreder e Pruner (2010, p.109) relembram que “(...) o papel do educador é estimular os alunos na construção de novos conhecimentos, sendo que por meio de atividades lúdicas os alunos serão desafiados e produzirão soluções para as situações-problema, propostas pelos jogos e brincadeiras”.

Por sua vez, Pinto e Tavares (2010) acrescentam que o professor deve “ (...) organizar suas atividades para que sejam significativas para o aluno.” Para além disso, os mesmos autores referem ainda que este deve “criar condições de trabalho em grupo ou individual, facilitando o seu desenvolvimento” (ibidem).

O lúdico parece então um bom meio para atingir tal objetivo, assim é necessário sensibilizar o professor para a importância de desenvolver atividades que chamem à atenção da criança, nomeadamente atividades de carácter lúdico.

Na sua maioria, os professores e outros profissionais de educação não dão a importância devida às atividades lúdicas e ao seu papel na aprendizagem, com alegria, despertando no aluno a vontade de aprender.

Como Shoreder e Pruner (2010, p.114) referem, “O professor é o mediador da construção do conhecimento da criança, uma vez que as atividades com jogos e brincadeiras, quando adequadas às fases de desenvolvimento da criança, servem de estímulos que se refletirão na aquisição de aprendizagem”.

Assim, o professor deve refletir sobre o papel desta metodologia e aceitar que esta pode ser um método de sucesso. Efetivamente, com os mesmos autores (2010, p.114), alegam que tais métodos, “ (...) auxiliam os professores em suas práticas escolares, tornando as aulas mais dinâmicas e prazerosas, contribuindo para a integração e socialização dos alunos.”.

Dentro destas atividades lúdicas o professoras pode optar por selecionar um tipo de jogo já existente e, quando assim é, deve selecionar criteriosamente as atividades para que estas tenham resultados positivos. Pode ainda optar por desenvolver o seu próprio



conjunto de jogos e adaptá-los aos objetivos e conteúdos entretanto definidos para cada criança.

Na verdade, “Cada criança possui sua individualidade, seu ritmo, enfim, sua singularidade, o espaço que ela frequenta deverá ser composto de elementos que façam da escola um local que ofereça a oportunidade, personalizando seu ambiente, fazendo dele um local recheado de experiências significativas para seu desenvolvimento.” (Niles & Socha, 2014, p.87) e os jogos propostos pelo professor deverão permitir isso mesmo, isto é, facilitarão uma maior oportunidade de aceder aos conteúdos.

O educador pode utilizar softwares educativos, enquanto ferramentas bastante atrativas e facilitadoras da aprendizagem.

Constatamos assim que, o professor deve funcionar como mediador, ou seja, antes da realização da atividade deve preparar a criança, esclarecer-lhe as finalidades e objetivos do jogo, conduzindo-o para a melhor concretização. Para além disso, o professor deve ainda fazer uma avaliação da atividade e do desempenho do aluno a fim de perceber de que forma a sua intervenção foi eficaz, permitindo assim ter uma noção da evolução do aluno. Para além disso, de acordo com Niles e Socha (2014, p.88) “O professor também pode brincar com as crianças, principalmente se elas o convidarem, solicitando sua participação ou intervenção.” respeitando sempre o ritmo de cada um.

Concluimos deste modo que, o professor e as atividades lúdicas que entretanto propõe, podem estimular eficazmente o aluno para as suas aprendizagens levando-o a novas aquisições, ao mesmo tempo que lhe proporciona momentos prazerosos e de felicidade, não tornando a aprendizagem como um momento de obrigação.



## **PARTE II- ESTUDO EMPÍRICO**

Ao longo deste capítulo será abordada a metodologia adotada neste projeto de investigação, nomeadamente o conceito de estudo de caso. Identificam-se os objetivos a atingir, instrumentos e procedimentos de recolha de dados e respetivo tratamento.

Perante o objeto de estudo eleito- o lúdico e a sua influência na aprendizagem de crianças com NEE - a metodologia de estudo que considerámos mais adequada assenta num plano misto, predominantemente qualitativo, com recurso a técnicas de recolha de dados de natureza quantitativa.

Por meio dos procedimentos metodológicos definimos a natureza do projeto (qualitativa e quantitativa) que pensámos melhor responder ao problema inicialmente proposto; definimos o público-alvo, designado de amostra e as técnicas de recolha de dados mais adequados.

Trata-se de um estudo de caso que incide sobre uma criança do sexo masculina com 6 anos de idade.

Após a análise dos dados recolhidos através das diversas técnicas, chegar-se-á a um conjunto de conclusões e respostas para o seu problema inicialmente formulado, verificando assim se a investigação obedeceu aos objetivos previamente propostos.

**CAPÍTULO IV- METODOLOGIA: QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO,  
OBJETIVOS E ABORDAGEM METODOLÓGICA**



#### **4.1. Caracterização da instituição**

Para a realização da intervenção, a instituição escolhida foi a Escola Básica do 1º ciclo APCC, que faz parte do Agrupamento de Escolas Coimbra Sul, polo M<sup>a</sup> Alice Gouveia e está sediada nas instalações da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC), uma associação particular de solidariedade social, sem fins lucrativos.

Esta instituição situa-se na cidade de Coimbra, na Freguesia de Santo António dos Olivais e a sua ação abrange toda a região Centro.

A missão desta instituição é a inclusão social das pessoas com deficiência ou incapacidade, e a prestação de serviços nomeadamente a nível da reabilitação a esses sujeitos.

A Escola EB 1 APCC é autónoma na sua gestão, mas beneficia dos recursos humanos, nomeadamente serviços médicos e terapêuticos, e dos recursos materiais da APCC.

Destina-se a crianças com paralisia cerebral ou com outras patologias que não possuam resposta adequada às suas capacidades. As crianças frequentadoras desta escola necessitam de reabilitação constante, usufruindo regularmente de um conjunto de terapias e de um processo de ensino aprendizagem adequado.

As turmas desta escola são heterogéneas havendo, em cada turma, crianças com patologias distintas, o que implica uma aprendizagem individualizada. As crianças são abrangidas pelo Decreto-lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro e possuem um Programa Educativo Individual (PEI) adaptado a cada um.

A população escolar é composta por 27 alunos, divididos em 4 turmas que são compostas por 5 a 8 elementos e são elaboradas, não em função do ano de escolaridade e da idade dos alunos, mas sim em função das características comportamentais de cada um, para que não sejam juntos numa turma diversos alunos com problemas comportamentais.

A maioria dos alunos usufrui de um Currículo Específico Individual e, para além das aprendizagens conceptuais que são ensinadas na sala de aula, estes alunos ainda frequentam outras atividades, nomeadamente Expressão Plástica, Educação Musical, Expressão Pelos Sentidos, Natação, usufruindo também, e sempre que necessário, de um conjunto de terapias tais como, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Fisioterapia.

A Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra oferece ainda, nomeadamente a nível médico e das terapias, um Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), dirigido a sujeitos com limitações na atividade e participação que, findada a escolaridade obrigatória, não têm capacidade de exercer uma atividade profissional. Para além disso, a APCC também oferece respostas a nível residencial, dispondo de um Lar de Apoio destinado às crianças e jovens com necessidades educativas especiais que frequentem a APCC e que tenham a sua residência longe da instituição, ou crianças que não tenham família e necessitem de uma resposta substitutiva.

A mais recente resposta a nível de residência é o Lar “Envelhecer Juntos” que se encontra em fase de construção e que surgiu devido ao receio das famílias quanto ao envelhecimento e ao facto de a pessoa com incapacidade poder ficar sem ninguém que cuide dele. Este lar permite que toda a família se mantenha unida e que todos usufruam dos cuidados que necessitam nesta fase da vida.

#### **4.2. O Aluno**

A amostra deste estudo é constituída por um sujeito do sexo masculino, com 6 anos de idade, que está integrado numa das 4 turmas da EB1 APCC.

Esta turma conta com 8 alunos, 6 do sexo masculino e 2 do sexo feminino com idades entre os 6 e os 11 anos. O número reduzido de alunos por turma dá-se para que seja possível um ensino individualizado e com sucesso.

Para além do grupo de alunos, na sala está também presente uma professora, responsável pela educação destas crianças, e duas auxiliares que apoiam a professora na supervisão dos alunos e tratam da higiene e alimentação das mesmas. O Simão\* é uma criança de etnia cigana, que foi retirada aos pais por maus-tratos, e encontra-se neste momento a habitar o lar de apoio da APCC. Os maus tratos a que esteve sujeito não eram tanto físicos mas por negligência e desrespeito das indicações médicas, uma vez que se trata de uma criança intolerante a qualquer alimento com sal. Visto que a família não mostrava qualquer cuidado com esse problema, a criança por diversas vezes, foi transportada para o hospital às portas da morte. Por isso foi entregue à Associação dos Amigos do Ninho dos Pequenitos, em Coimbra onde, durante um ano, frequentou o jardim-de-infância e foi apoiado pela Intervenção Precoce.



Com seis anos de idade o Simão foi matriculado na EB1 APCC, ficando a cargo da instituição e passando a habitar no seu Lar de Apoio.

Embora não haja um diagnóstico explicativo das suas dificuldades, o Simão é portador de um défice intelectual, e usufrui de sessões semanais de terapia da fala, terapia ocupacional e psicologia.

Esta criança usufrui de um Currículo Específico Individual, que incide tanto em habilidades académicas, como em expressão plástica, expressão musical, psicomotricidade.

O Simão apresenta dificuldades graves nas funções da linguagem, revelando dificuldades em comunicar, e em compreender mensagens simples e complexas, apresentando um nível de comunicação inferior ao das crianças da sua idade. Para além disso é evidente o seu vocabulário reduzido desconhecendo o nome da maioria dos objetos com os quais se cruza no dia-a-dia.

Embora apresente um grande comprometimento oral, o Simão demonstra iniciativa comunicativa, produzindo sons diferenciados e palavras repetidas, como forma de manter a interação com os outros.

O Simão tem dificuldades na função da articulação e no controlo da voz, apresentando dificuldades na produção da voz e um tom de voz demasiado elevado.

A nível da motricidade fina, o Simão encontra-se bastante comprometido, não apresentando competências de escrita, de recorte ou colagem, nem capacidade para pintar, produzindo apenas alguns riscos. Porém, apesar destas incapacidades pega de forma correta no lápis.

Para além da escrita, o Simão apresenta ainda incapacidade na leitura, não sendo capaz de ler qualquer palavra ou reconhecer qualquer letra.

A nível das funções da atenção e concentração, apresenta dificuldades graves em se manter focado em qualquer tipo de atividade, o que origina dificuldades em reter informação e proceder com as atividades letivas.

A nível do comportamento, apresenta um grave défice, revela ser bastante instável e ter dificuldade em obedecer a algumas ordens e regras simples, levando a que seja lembrado delas com frequência.

Na realização de tarefas, muitas vezes mostra um certo desinteresse e bastante dificuldade na realização das mesmas, necessitando de apoio individualizado, visto que não é capaz de as realizar de forma autónoma.

A nível da relação com os outros, o Simão procura interação principalmente com os adultos através do contacto ou palavras repetidas, visto que o vocabulário é limitado. Mantém uma boa relação com os professores, colegas e prestadores de cuidados exceto quando é contrariado tendo comportamentos desajustados.

O Simão é autónomo na higiene pessoal e na alimentação, ainda assim necessita de alguma supervisão essencialmente nos cuidados de higiene.

Na sala de aula necessita de companhia, assim como na transição de uma sala para a outra.

A intervenção nesta criança está essencialmente direcionada para as competências académicas e para a normalização do comportamento.

#### **4.3. Problema**

A aprendizagem das crianças, nomeadamente das crianças com NEE é, sem dúvida um desafio devido a algumas das suas limitações e à dificuldade em mantê-los entusiasmados nas atividades letivas.

A escola é o local onde o aluno desenvolve o maior número de aprendizagens e as mais significativas, tanto a nível dos conteúdos curriculares como a nível pessoal, social e de elementos essenciais para a vida futura. Porém, nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, nem demonstram tanto interesse em aprender tudo o que a escola lhes transmite. Por isso consideramos relevante compreender o que de melhor se pode fazer para se detetar e combater possíveis entraves ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Entendemos que hoje, mais que nunca, a escola tem de se adaptar à diversidade de alunos que acolhe, procurando desenvolver soluções adaptadas a cada situação, e permitir a todos o acesso às aprendizagens que oferece, mesmo que o sujeito seja portador de alguma limitação.

A falta de dinamismo das práticas escolares é, um ponto fraco da prática educativa e, principalmente para os alunos com NEE, é uma das grandes barreiras visto que estes,

geralmente, apresentam limitações tanto a nível do desenvolvimento da aprendizagem, como a nível da atenção e interesse pelas atividades.

Qualquer criança adquire as aprendizagens mais significativas através das experiências e daquilo que é do seu agrado, por isso, tratando-se de crianças com NEE, é importante ter isso em conta no momento do planeamento do processo de ensino aprendizagem. E, principalmente nestes casos, é importante que a aprendizagem seja de acordo com os seus interesses e necessidades ajudando-as a combater a dificuldade que possam apresentar em se manter interessadas e concentradas nas atividades.

Sabemos que as crianças adoram jogos e brincadeiras e, de acordo com Duarte e Piovesan (2013, p.21), este tipo de atividades lúdicas“ (...) interferem, significativamente, no aprender de crianças com dificuldades de aprendizagem.” fazendo assim frente a algumas limitações, devido à sua capacidade de “(...) absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo.” (Winnicott, 1995 citado em Pinto & Tavares, 2010, p.230)

Tem-se percebido, que a educação é uma das limitações das crianças com NEE e, como referido, o lúdico pode surgir como um método estimulante e benéfico para o desenvolvimento que reúne num só momento a brincadeira, que é uma das atividades eleitas das crianças, e a aprendizagem que é algo indispensável. Assim, utilizando o lúdico como estratégia de aprendizagem, os momentos de trabalho com a criança podem ser mais enriquecedores traduzindo-se em melhores resultados.

Definindo-se o foco da investigação, para a qual se percecionam haver enquadramento teórico que o sustentasse, delinearam-se objetivos gerais e específicos que, através de questões orientadoras, trilharam o desenvolvimento deste trabalho. Tendo como meta última a resposta à questão central: Poderá o lúdico promover o sucesso na aprendizagem das crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Assim, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

#### **4.4. Objetivos do estudo**

Ao longo da pesquisa teórica que elaborámos percebemos que a escolaridade, os recursos e as estratégias de aprendizagem para crianças com NEE movem-se de um modo ainda bastante complexo, havendo escassez de ofertas adequadas. Assim quisemos perceber e verificar até que ponto as atividades lúdicas poderão ser a resposta que estas crianças precisam.

Com vista à concretização de tal objetivo, e após a caracterização do aluno em estudo, foi nosso propósito desenvolver um conjunto de atividades de carácter lúdico adaptadas à criança, aos seus interesses e àquilo que se pretende desenvolver, a fim de percebermos de que forma tais atividades contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, e combater as suas limitações.

Assim, enquanto objetivo geral este projeto visa promover a aprendizagem das crianças com Necessidades Educativas Especiais, através de estratégias lúdicas capazes de estimular o interesse e a motivação das mesmas.

Por sua vez, entre os objetivos específicos procurámos:

- Apelar ao interesse da criança pela aprendizagem;
- Aplicar e adaptar atividades de acordo com os interesses da criança;
- Conhecer as vantagens das atividades lúdicas como meio de aprendizagem;
- Conhecer a perspetiva dos professores sobre a importância das atividades lúdicas;
- Evidenciar a importância das atividades lúdicas na aprendizagem;
- Motivar o aluno a aprender;
- Promover o desenvolvimento na aprendizagem da criança.

#### **4.5. Método e instrumentos**

Goetz e LeCompte (1984) e McMillan e Schumacher (1989, citados in Vieira, 1995, p.55) consideram que “ (...) o principal critério para a seleção, desenvolvimento e implementação de um modelo de investigação consiste em saber se o mesmo permite ao investigador respeitar os objetivos inicialmente propostos e responder de forma

eficaz às questões colocadas.”. Neste sentido, o investigador deve procurar a metodologia que melhor se adapta para concretizar os objetivos que pretende alcançar e assim obter bons resultados.

A propósito da escolha do plano de investigação, “(...) o investigador não pode tomar uma decisão a este respeito, antes de ter contato com o local do estudo e com os recursos que lá existem ao seu dispor, e antes de refletir sobre quais as suas possibilidades de trabalho no mesmo.” (Vieira, 1995, p.74). Assim, após o contacto com o local, optou-se por um plano de investigação misto, assentando predominantemente num paradigma qualitativo, mas recorrendo também a algumas técnicas de recolha de dados de natureza quantitativa.

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p.47), ” Na investigação qualitativa a fonte direta de recolha de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, assim o investigador passa grande parte do tempo no contexto do sujeito em estudo, recolhendo informações através de técnicas adequadas.

Além disso, e de acordo com os mesmos autores, a investigação qualitativa recolhe dados “ (...) em forma de palavras ou imagens e não de números” (1994, p.48), ou seja, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

Assentando num plano misto, este nosso projeto é essencialmente um Estudo de Caso, que “ (...) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.89), permitindo assim “ (...) estudar de forma mais aprofundada um único caso.” (Vieira, 1995, p.75).

O estudo de caso permite analisar o sujeito em estudo no seu contexto natural, permitindo a recolha de informação através de múltiplas fontes.

Esta investigação, sendo essencialmente qualitativa obedece aos aspetos referidos, o investigador foi a principal fonte de recolha de dados, tendo praticado observação participante, estudando concretamente um único caso.

Para além de serem aplicadas antes de todo o procedimento, as técnicas de recolha de dados foram também aplicadas durante e após a intervenção.

As técnicas de recolha de dados que seleccionámos como sendo as mais adequadas ao nosso estudo de caso, foram aplicadas antes, durante e após a intervenção. Uma vez que podíamos recorrer a múltiplas técnicas, as informações pertinentes para este estudo foram recolhidas através de:

- Observação participante;
- Diário de Bordo;
- Análise documental;
- Testes;
- Escala do Comportamento Adaptativo (ECA) versão portuguesa;
- Grelha de observação de comportamentos na realização de atividades;
- Questionário.

#### **4.5.1. Observação participante:**

“A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” (Correia, 2009, p.31), ou seja, esta técnica permite ao investigador recolher informações e acompanhar o sujeito que pretende estudar, no seu próprio contexto e, interagir diretamente com ele.

Segundo Meirinhos e Osório (2010, p.60), “ (...) a observação participante é mais frequente na investigação qualitativa” e “ (...) requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar.” (Rodriguez *et al.*, citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.60)

Porém, segundo Bogdan & Biklen (1994, p.125) é importante ter-se em atenção a intervenção do observador no contexto do sujeito, uma vez que a presença deste deve ir variando consoante a fase do estudo. Estes autores referem ainda que a presença do investigador divide-se em três fases: No início da investigação este deve manter-se um pouco distante procurando que seja aceite por parte dos participantes. Na segunda fase, o investigador vai participando cada vez mais. E, na reta final é importante que o investigador se vá distanciando do contexto. Respeitar estas fases é importante para a investigação, uma vez que uma grande invasão por parte do investigador pode condicionar um pouco o estudo e afetar também a espontaneidade dos atos do sujeito.

Esta técnica de recolha de dados permite reunir informações acerca do comportamento do aluno, de uma forma espontânea antes, durante e após a intervenção levando-nos a ter consciência da sua evolução.

No âmbito do mesmo estudo, a observação permitiu recolher algumas informações importantes sobre o aluno antes da intervenção, e acompanhar assim a sua evolução ao longo de todo o processo, permitindo-nos chegar a um conjunto de conclusões.

Porém, para uma boa observação participante e para que sejam recolhidos todos os dados desejados é, muitas vezes, importante seguirmos um guião que nos orienta quanto às informações que pretendemos recolher acerca do aluno e quanto ao que pretendemos avaliar.

Desta forma, como instrumento de recolha de dados considerámos uma Escala do Comportamento Adaptativo adaptada através da Escala de Avaliação do Comportamento Adaptativo (ECA), versão portuguesa, da American Association on Mental Retardation (1993).

Por meio deste instrumento recolhemos um aglomerado de informações essenciais para o decurso da nossa investigação, e também fizemos avaliação final do mesmo.

#### **4.5.2. Diário de Bordo**

O diário de bordo permite o registo de todos os acontecimentos e procedimentos da investigação.

De acordo com Rodríguez et al. (1999 citado em Meirinhos & Osório, 2010, p.62) “o diário é um instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador regista, não apenas, as notas de campo, mas também as suas reflexões sobre o que se vê e ouve. É um registo da observação direta, mas também pode haver grelhas de observação, onde os registos são feitos de forma mais sintetizada.”

Nesta investigação tivemos a necessidade de recorrer aos diários de bordo, para registar múltiplos aspetos e comportamentos observados, evitando-se que a informação se apagasse da memória, e se perdessem alguns dados importantes.

O registo foi realizado em todas as sessões de trabalho, relatando a atividade realizada e as reações/comportamentos do aluno, bem como de todos os aspetos considerados pertinentes.

Com este registo da observação, foi possível fazer uma reflexão acerca do desempenho do aluno nas atividades, estabelecer uma relação entre a avaliação inicial e a avaliação final.

#### 4.5.3. Análise documental

A análise documental consiste na consulta de um conjunto de documentos que contêm informação que pode servir para “ (...) contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62)

Ainda de acordo com estes mesmos autores, as fontes documentais podem ser “(...) relatórios, propostas, planos, registos institucionais internos, comunicados, dossiers, etc.”

Nesta investigação ocorreu a análise documental, aquando da consulta do Plano Educativo Individual do Aluno (PEI), onde consta o perfil de funcionalidade do aluno assim como as medidas educativas que este usufrui, as quais são elaboradas de acordo com esse mesmo perfil.

#### 4.5.4. Escala de Comportamento Adaptativo

A Escala de Comportamento Adaptativo da American Association on Mental Retardation (1993), é uma escala que permite avaliar um sujeito em contexto Escolar, Residencial e Comunitário.

No âmbito da nossa investigação foi pertinente abordar apenas o nível escolar. Para esse efeito procedemos a uma breve adaptação desta escala, onde incluímos os domínios da primeira parte da mesma, dividida em subdomínios e baseada também nos domínios de Santos e Morato (2002) (Tabela 1).

**Tabela 1. Domínios da Parte I da ECA segundo Santos e Morato (2002)**

<b>Domínios</b>	<b>Sub domínios</b>
Autonomia	-alimentação; -utilização da casa de banho; -higiene; -aparência; -cuidados com o vestuário; -vestir/despir; -deslocação; -outros itens de autonomia.



Desenvolvimento físico	-desenvolvimento sensorial; -desenvolvimento motor.
Atividade económica	-Manuseamento do dinheiro e planeamento da sua utilização; -compras/recados/outros.
Desenvolvimento da linguagem	-expressão; -compreensão verbal; Desenvolvimento da linguagem social.
Números e tempo	-Operações aritméticas; - Conceito de tempo.
Atividade vocacional e pé profissional	-Hábitos de trabalho; -Produtividade.
Personalidade	- Iniciativa; -Perseverança; -Tempos livres.
Responsabilidade	-Responsável pessoal e social.
Socialização	-Cooperação; -Interação e participação em grupo; - Maturidade social.

Segundo Santos e Morato (2002, p. 121), esta escala permite “ (...) identificar as áreas fortes e fracas dos indivíduos, para que a partir daqui se proceda à elaboração de planos habilitativos que visem a participação plena e a inclusão de todos os cidadãos pertencentes à comunidade”, neste caso à comunidade escolar.

Assim, a Escala de Comportamento Adaptativo permitiu-nos fazer uma avaliação do aluno, onde se fez um levantamento das suas capacidades e limitações, mas também a planificação e implementação de um conjunto de atividades adaptadas às características do mesmo, potenciando assim o seu desenvolvimento e um maior envolvimento nas aprendizagens escolares. Para além disso, permitiu verificar a evolução do aluno, através do preenchimento da mesma escala após a intervenção.

A escala original tem ainda uma segunda parte, que remete para os comportamentos sociais mas, a qual não foi considerada neste nosso estudo.

#### **4.5.5. Grelha de observação de comportamentos**

Para além da Escala de Comportamento Adaptativo adaptada da AAMR (1993) foi desenvolvida uma Grelha de Observação do Comportamento (GOC) adaptada de Marques, Castro, Gonçalves e Martins, (2012), com a qual quisemos avaliar o comportamento, postura e desempenho do aluno na realização das atividades.

Esta grelha permitiu-os avaliar aspetos como a postura ao longo da realização das atividades, nomeadamente a atenção, impulsividade, comportamento, compreensão e respeito pelas instruções; a comunicação ao longo da tarefa, analisando aspetos como o tom de voz, o tipo de vocabulário e a autonomia na realização das tarefas.

Esta grelha foi preenchida em momentos diversos ao longo do trabalho com o aluno, sempre que o observador considerasse pertinente, nomeadamente nas atividades iniciais, no meio das atividades e nas atividades finais, para conseguir acompanhar a evolução do aluno.

#### **4.5.6. Questionário ou entrevista**

De acordo com Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.62) “A entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso.”

Esta fonte de informação “ (...) envolve, normalmente, uma interação verbal direta com os participantes.” (Vieira, 1995, p.101) e pode ser “ (...) a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134) A entrevista é utilizada para recolher informação acerca do sujeito ou recolher opinião acerca de algum assunto relacionado com a investigação, para além disso “(...) é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade (Meirinhos & Osório, 2010, p.62).

No início de cada entrevista é importante clarificar o objetivo da mesma e é importante deixar o entrevistado à vontade para que as suas respostas não sejam condicionadas, expondo sem receios o seu ponto de vista.

As entrevistas podem ser estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas.

Nesta investigação foi utilizada uma entrevista estruturada, que se caracteriza por obedecer a um guião previamente desenvolvido, através do qual se guia a entrevista.

As entrevistas efetuadas serviram para recolher a opinião de alguns professores da escola, sobre a utilização das atividades lúdicas na aprendizagem de crianças com NEE, e saber como utilizam o lúdico nas suas práticas educativas.

#### **4.6.Procedimentos**

Como referido, a presente investigação decorreu na Escola Básica do 1ºciclo APCC, sediada nas instalações da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra.

O contacto com a entidade foi feito por e-mail enviado à direção da instituição que logo respondeu e nos encaminhou para a coordenadora da escola, com a qual foi agendada uma reunião.

Nessa reunião, especificámos os objetivos da nossa investigação, e esclarecemos o que pretendíamos desenvolver ao longo do ano.

Por fim, foi agendado o início do trabalho de campo que se iniciou logo na semana seguinte e definida a turma na qual iria ser realizado todo o trabalho.

A investigação decorreu entre os meses de Outubro de 2015 e Junho de 2016, tratando-se de um projeto constituído por diversas fases.

Depois de traçados todos os objetivos, procedeu-se à seleção do sujeito a estudar. Para tal foi realizada uma observação da turma onde, e ao longo deste tempo, trabalhámos individualmente com cada um dos sujeitos da turma, de forma a conhecê-los todos e a verificar qual se adaptaria melhor à investigação que pretenderíamos realizar.

A seleção do nosso sujeito de estudo deveu-se ao facto de ser o seu primeiro ano na escola. Além disso, tendo em conta as significativas dificuldades por ele apresentadas, compreendeu-se que esta intervenção poderia ser benéfica para o seu desenvolvimento a todos os níveis.

Após a seleção do sujeito foi pertinente escolher as técnicas de recolha de dados que mais se adequariam e que permitiriam recolher as informações que seriam pertinentes para a nossa investigação.

Por meio da observação participante, recolheram-se as características e informações sobre o aluno no seu contexto natural, tendo ficado tudo registado através do recurso a um Diário de Bordo.

Em simultâneo à observação preencheu-se uma Escala de Comportamento Adaptativo Escolar (Anexo 1) que, segundo referimos anteriormente, foi desenvolvida de acordo com os domínios de Santos e Morato (2002) e baseada na Escala de Comportamento Adaptativo desenvolvida pela American Association on Mental Retardation (1993).

Tal observação traduziu-se na avaliação inicial do aluno, permitindo anotar os pontos fortes e fracos do sujeito para, posteriormente serem desenvolvidas estratégias

adequadas às suas necessidades. Para tal procedemos a uma análise documental, nomeadamente a consulta do Plano Educativo Individual (PEI).

Após a recolha e análise de toda a informação sobre o aluno em causa foi desenvolvido um plano de intervenção lúdica (Anexo 2), onde se constava um conjunto de atividades que abordavam diversas temáticas, então consideradas essenciais de se trabalhar com o aluno. Cada atividade planeada foi desenvolvida múltiplas vezes com o aluno, como forma de o levar a memorizar as aprendizagens pretendidas em cada uma delas.

Ao longo do cumprimento do plano de atividades, e em alguns momentos, após a realização da atividade, foi preenchida a Grelha de Observação de Comportamentos (Anexos 4,5,6,7,8), adaptada de Marques, Castro, Gonçalves e Martins (2012) que serviu como forma de avaliação do desempenho do aluno nas atividades, e permitiu acompanhar a sua evolução, principalmente a nível comportamental.

Também realizámos uma entrevista a alguns professores da escola, como forma de recolher opiniões sobre a importância das atividades lúdicas para as crianças com NEE e saber de que forma tais atividades estão presentes nas suas práticas educativas.

Chegados ao fim da aplicação do plano de intervenção lúdica procedeu-se novamente ao preenchimento da Escala de Comportamento Adaptativo (Anexo 3). Tal preenchimento, neste momento, funcionou com uma avaliação final do aluno e permitiu fazer uma ponte entre as características iniciais e finais, permitindo-nos chegar, assim, a relevantes conclusões, inclusivamente acerca da pertinência da intervenção.

#### **4.6.1 Planificação / Descrição e Implementação do Projeto**

Este tópico aborda a intervenção feita com o aluno, onde é apresentado o planeamento das atividades após uma análise e recolha de informação acerca do mesmo, que é imprescindível para uma intervenção eficaz.

Como já referido, a intervenção ocorreu de Outubro de 2015 a Junho de 2016, tendo-se dividido em diversas sessões.

Esta investigação consistiu na aplicação de um conjunto de estratégias lúdicas como método de aprendizagem, tendo como objetivo um maior desenvolvimento do aluno ao nível das aprendizagens escolares promovendo assim o seu sucesso.

Estas estratégias/ atividades foram planeadas após um período de observação e preenchimento da respetiva Escala de Comportamento Adaptativo adaptada de AAMR, 1993, como já referido (Anexo 1).

O planeamento das atividades surgiu a partir das informações sobre (e com) o aluno, e fazem parte destas atividades que promovem o desenvolvimento dos 9 domínios segundo Santos e Morato (2002).

O desenvolvimento deste plano de intervenção lúdica (Anexo 2) foi pertinente para orientar as atividades lúdicas a aplicar com o aluno. Tais atividades foram desenvolvidas/ selecionadas de acordo com os interesses e motivações do aluno e de acordo com os aspetos que foram considerados importantes desenvolver.

No planeamento de atividades constam também os procedimentos de cada uma das atividades e os respetivos objetivos.

O planeamento de cada uma das atividades é fundamental para a sua organização e para que todas elas decorram com sucesso e sem percalços.

Todas as atividades planeadas estão relacionadas com os temas a desenvolver com o aluno, os quais já estavam previamente definidos pela professora/ instituição escolar, de acordo com os interesses e motivações da criança.

Como já mencionado, as atividades referidas no plano foram desenvolvidas múltiplas vezes, de modo a garantir progressos significativos na aprendizagem da criança, pois esta revela dificuldades na aquisição das habilidades conceituais.

Para que a aplicação deste plano se tornasse possível, foi necessário um conjunto de sessões de interação com o aluno e realizado outro tipo de atividades, que não constavam no plano, mas que foi a forma de criar uma relação de proximidade com o aluno.

As atividades que fazem parte do plano foram aplicadas preferencialmente de manhã, quando a concentração do aluno é maior e quando são menos os momentos de agitação. As atividades mais complexas e que exigiam maior concentração eram sempre realizadas antes do intervalo uma vez que, depois disso o sujeito vinha sempre mais eufórico.

De referir que, tal como já foi mencionado, ao longo da aplicação de algumas das atividades foi preenchida uma “Grelha de Observação de Comportamentos na

realização das atividades” (Anexos 4,5,6,7,8) como forma de avaliar a evolução do comportamento do aluno ao longo da realização das atividades.

No fim da aplicação de todas as atividades que fazem parte do plano de intervenção, foi mais uma vez preenchida a Escala de Comportamento Adaptativo (Anexo 3) que funcionou como uma avaliação final do aluno e da pertinência da intervenção.

## **CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**





### **5.1 Avaliação pré-intervenção:**

A avaliação inicial consistiu na recolha de informações sobre o aluno, para que posteriormente pudesse ser desenvolvido um plano de intervenção adaptado às suas características e ao que era necessário trabalhar.

Para fazer um levantamento dos pontos fortes e fracos do sujeito em estudo, ou seja, para fazer uma análise das capacidades do aluno, foi aplicada a Escala de Comportamento Adaptativo (Anexo 1) adaptada da American Association on Mental Retardation, (1993) e de acordo com os domínios de Santos e Morato (2002), incidindo apenas sobre os aspetos escolares, sendo os que nos interessavam.

Analisando a presente escala conseguimos retirar algumas conclusões acerca das capacidades do aluno tanto a nível cognitivo/ motor como a nível social e algumas atividades da vida diária.

Segundo verificámos, a autonomia a nível das atividades da vida diária, nomeadamente alimentação, higiene, vestuário, saúde e segurança, encontram-se muito comprometidas.

A título de exemplo podemos referir que, embora o sujeito seja capaz de comer sozinho não é capaz de o fazer devidamente, pelo menos sem se sujar e só o faz após o prato estar devidamente preparado e colocado à sua frente.

A nível da higiene verificámos que este é, sem dúvida, o seu ponto mais forte no domínio da autonomia. Ou seja, o sujeito é autónomo nas idas ao WC, necessitando apenas de alguma supervisão e de ser lembrado quanto à necessidade de lavar as mãos. A nível do vestuário, o sujeito é incapaz de vestir devidamente qualquer peça de roupa. Sempre que tenta veste a roupa de forma incorreta, acontecendo o mesmo a nível do calçado.

Relativamente à saúde o sujeito não sabe explicar se lhe dói alguma coisa e quando o tenta fazer não sabe dizer onde dói.

Quanto à segurança é completamente destemido não tendo qualquer noção do que são situações e objetos perigosos.

A nível de capacidades conceptuais e linguísticas, o sujeito apresenta um grande desfasamento comparado com as crianças da mesma idade. Tanto a linguagem oral como a escrita são das suas grandes limitações. A nível da escrita não sabe escrever qualquer palavra nem mesmo identificar qualquer palavra sob a forma escrita.

Quanto à linguagem oral, embora possua alguma oralidade esta é muito limitada. Devido à sua fraca articulação, a criança não consegue verbalizar corretamente qualquer palavra ou frase simples, o que dificulta que seja compreendido por parte das pessoas.

Quanto ao vocabulário, este é muito limitado. E porque não conhece a maioria das palavras e o nome dos objetos, repete muitas vezes a mesma palavra como forma de estar a interagir com os outros.

Relativamente aos números e tudo o que envolve as habilidades matemáticas, o conhecimento destes conteúdos encontra-se ainda mais comprometido que a linguagem. O sujeito não tem qualquer noção do que são números, não sabe o nome de cada um, não os identifica nem os consegue ordenar e associar à respetiva quantidade.

O mesmo acontece com as formas geométricas e noções temporais, o sujeito não tem qualquer conhecimento das mesmas e das várias fases do dia.

No que respeita ao posicionamento dos objetos, o aluno não conhece os conceitos de “em cima”, “em baixo”, “direita”, “esquerda”, “meio”, assim como não sabe fazer a distinção da grandeza dos objetos, nomeadamente distinguir o grande do pequeno.

No domínio do desenvolvimento físico, o ponto fraco do sujeito é a componente sensorial nomeadamente na discriminação de sons e motricidade fina, por exemplo no pegar do lápis ou manusear outros objetos.

O nível físico, o Simão não apresenta qualquer dificuldade, é autónomo quando se desloca, tendo um desenvolvimento normal como qualquer outra criança da sua idade. A personalidade e responsabilidade são outras das limitações do nosso sujeito revelando-se, incapaz de aguardar pela sua vez, “atropelando” sempre os colegas nas circunstâncias de cumprimento de qualquer atividade.

Quanto à iniciativa, esta não existe por parte do sujeito, pois não se propõe nem tenta iniciar qualquer atividade por ele próprio. Relativamente à capacidade de concentração, do sujeito esta é muito reduzida, não conseguindo estar na mesma tarefa durante muito tempo.

Por sua vez, o nível social não representa uma limitação para o sujeito. Embora detenha uma capacidade linguística bastante reduzida ou quase nula, o Simão procura interagir sempre, tanto com os colegas como, e principalmente, com os professores e auxiliares.

Além disso, e embora apresente dificuldade em esperar pela sua vez (perseverança), o Simão é bastante solidário oferecendo a sua ajuda sempre que acha necessário.

Apesar de uma boa relação com os outros, o Simão tem alguma dificuldade em compreender algumas regras e de aplicar o “desculpa” ou “obrigado”.

Por fim, em termos de dinheiro e conhecimento da moeda, o sujeito não apresenta qualquer competência.

Como se pode verificar, o Simão é bastante limitado na maioria dos domínios que compõem a escala apresentada. Tendo como pontos fortes a socialização e a capacidade de relacionamento com os outros, precisa de ser trabalhado ao nível do respeito pelos outros. Trabalho esse que irá ser feito por meio de jogos conjuntos com os colegas.

Após esta primeira avaliação podemos concluir que existe um longo trabalho a desenvolver com o sujeito, nomeadamente ao nível das capacidades conceptuais e linguísticas, as quais revelaram ser as suas maiores dificuldades, e as mais carentes de uma importante intervenção.

## **5.2. Avaliação pós-intervenção:**

Como avaliação final foi novamente preenchida a Escala de Comportamento Adaptativo (Anexo 3), sendo possível fazer uma ponte evolutiva entre as capacidades/dificuldades do aluno antes e após a intervenção.

Comparando com a avaliação inicial, após a implementação do plano lúdico, foi possível verificar uma evolução no aluno, tendo este conseguido superar algumas das dificuldades que apresentava inicialmente.

A evolução mais significativa foi, sem dúvida, no domínio da autonomia.

Quanto à alimentação, o Simão sempre se revelou autónomo, no entanto passou a fazê-la com maior qualidade.

Ainda dentro do domínio da autonomia, a higiene foi outra das grandes evoluções do aluno. A este nível, o Simão passou a ser completamente autónomo nas idas ao WC, fazendo tudo o que é correto, nomeadamente puxar o autoclismo e lavar as mãos sem necessitar de ser lembrado.

A nível do vestuário, o Simão continua a mostrar grande dificuldade em se vestir e se calçar sozinho, procurando sempre ajuda para vestir qualquer peça de roupa.

Relativamente à saúde e segurança as alterações também não foram significativas, mantendo-se a pouca noção relativamente a situações e objetos perigosos.

Como não podia deixar de ser, dada a complexidade de tais aprendizagens e a necessidade de uma intervenção mais prolongada no tempo, as capacidades conceptuais e linguísticas continuam a ser a maior limitação do sujeito, principalmente a nível da escrita.

Contudo, e embora perdurem as grandes dificuldades a nível da linguagem, comparativamente à realidade inicial, este sujeito apresenta um significativo desenvolvimento. É certo que a construção frásica continua bastante comprometida e a articulação das palavras continue a não ser perfeita, mas o vocabulário do Simão tornou-se mais vasto.

Quanto à escrita o Simão não revelou qualquer evolução significativa, continuando sem conseguir escrever qualquer palavra. Ainda assim passou a reconhecer o seu nome sob forma escrita e a reconhecer o nome de algumas das letras do mesmo.

Ainda dentro das capacidades conceptuais, os números também foram uma das temáticas abordadas nesta intervenção, verificando-se imensos progressos. O aluno passou a conhecer o nome de alguns números, pelo menos até 5, ordenando-os e associando-os à respetiva quantidade. No entanto, o aluno continua a não conseguir realizar qualquer operação matemática.

Ainda no que diz respeito às habilidades matemáticas, o sujeito passou a identificar e pronunciar o nome de algumas formas geométricas.

Relativamente às posições espaciais o aluno ainda apresenta algumas dificuldades, nomeadamente no que se refere a identificar a direita e a esquerda, embora já comece a ter algumas noções de “em cima”, “em baixo” e “no meio”.

No subdomínio “Grandeza e medidas” também se verifica alguma evolução. O aluno passou a fazer a distinção entre grande e pequeno, melhorando também a compreensão

do conceito de longo/ curto, embora ainda apresente alguma dificuldade em algumas situações.

Relativamente ao subdomínio “tempo” verificou-se uma evolução de conhecimento relativamente aos diversos estados do tempo (chuva, nevoeiro, sol, etc.) e às várias fases do dia (manhã, tarde, noite).

No domínio “Personalidade” existiram também alterações por parte do aluno. Verificou-se aumento no tempo de concentração havendo maior produtividade e mais hábitos de trabalho, o que permitiu resultados bastante positivos.

Apesar de o nível social nunca ser propriamente uma limitação do sujeito em estudo, este sempre manteve relações agradáveis com os outros, principalmente com professores e funcionários. Para além disso, o Simão procura a interação com os colegas, participando em brincadeiras coletivas mesmo no recreio.

Relativamente ao respeito pelos outros, o Simão passou a saber esperar pela sua vez e a partilhar os materiais/ brinquedos com os colegas.

Por fim, no que toca à atividade económica, este não foi um tema trabalhado durante a intervenção, pelo que o aluno continua sem conhecer a moeda utilizada.

Concluindo podemos referir que ao analisar os resultados obtidos por meio da Escala de Comportamento Adaptativo após a intervenção efetuada é possível verificar que houve uma redução significativa nos aspetos em que o aluno “Tem muitas dificuldades”. Se na avaliação inicial, foi a opção “Tem muitas dificuldades” que mais vezes se verificou, na avaliação final é a opção “Não tem dificuldades” que passa a ter mais presença.

### **5.3. Análise de dados recolhidos através da “Grelha de observação de comportamentos”**

A “Grelha de Observação de Comportamentos” aplicada nesta investigação serviu para analisar a postura ao longo da realização das atividades como forma de avaliar a evolução do comportamento do aluno nas atividades ao longo do ano. Trata-se de uma versão que adaptámos da original de Castro, Gonçalves e Martins (2012) e aplicámos

não em todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano, mas em alguns momentos que considerámos pertinentes de modo a analisarmos a evolução do comportamento ao longo do tempo. O que permitiu complementar as informações recolhidas através da Escala de Comportamento Adaptativo.

A grelha não foi aplicada sempre nas mesmas atividades ao longo do ano, foi aplicada em atividades distintas visto que o maior foco era o seu comportamento ao longo da atividade e não avaliar a evolução das capacidades conceptuais.

Analisando a primeira grelha preenchida (Anexo 4), foi possível concluir que a postura do aluno, ao longo da realização das atividades não era a mais correta. Na verdade, constatamos que o aluno não prestava atenção à atividade, recusando-se inúmeras vezes à realização da mesma chegando a virar-se de costas para o investigador, como forma de protesto.

Entretanto, com o início da atividade, e após algumas tentativas de sua explicação, o aluno não aguarda pelas instruções, recusa-se a seguir qualquer instrução e expressa-se num tom de voz bastante alto.

A segunda avaliação (Anexo 5) surgiu um mês depois, numa atividade dinâmica relativa ao tema das cores, por meio da qual constatámos alguma evolução nomeadamente em termos de concentração, em que o aluno já se conseguiu manter atento durante um período considerável. Depreendemos, então, que as atividades mais lúdicas/ dinâmicas conseguem captar mais a atenção da criança e, assim, promover mais momentos de aprendizagem.

A impulsividade deste sujeito é um problema difícil de controlar, uma vez que é incapaz de aguardar por qualquer instrução, iniciando sempre a atividade mesmo sem conhecer ainda os objetivos da mesma.

Relativamente às instruções, o aluno revelou imensas dificuldades em compreendê-las, sendo necessário recorrer à demonstração e à repetição da atividade por diversas vezes para que este pudesse compreender o seu objetivo e, após alguma insistência, conseguisse realizar a atividade de forma autónoma.

A terceira avaliação (Anexo 6), incidiu numa atividade também bastante dinâmica, referente à temática da alimentação, focada nos diversos produtos alimentares normalmente consumidos pelo aluno, e tendo como objetivo a aquisição de vocabulário nesta temática.

Percebemos desde logo que esta atividade chamou bastante à atenção do aluno pois, para além de ser dinâmica apela muito à sua participação, o que leva a uma maior motivação e interesse.

Consequentemente, o aluno manteve-se atento à atividade até ao fim, o que nos surpreendeu pela positiva. No entanto, estamos em crer que tal facto se deveu à atividade já ter sido bastante trabalhada anteriormente, permitindo que o aluno fosse capaz de identificar os alimentos solicitados. Contudo, alguns nomes eram pronunciados apenas por meio da repetição e a articulação das palavras não era perfeita.

A impulsividade continua a ser o maior problema a debater, a nível do comportamento. Na verdade, e relativamente às instruções, o aluno, antes de as receber começa a mexer em todas as peças do jogo sem que lhe seja dada autorização. Além disso, quando a instrução lhe está a ser dada, apresenta alguma dificuldade em a compreender sendo necessário recorrer à demonstração.

Um mês depois foi feita nova avaliação, (Anexo 7) e desta vez o objetivo da atividade era identificar imagens iguais, interiorizando assim o conceito de “igual”. Neste momento pudemos constatar que a capacidade de concentração do aluno evoluiu com a aplicação do plano de intervenção lúdica. O aluno passou a mostrar-se bastante mais motivado para as atividades, o que se refletiu no aumento da sua capacidade de concentração, na demonstração de maior respeito pelas instruções dadas e na realização da atividade de forma autónoma.

O vocabulário, embora um pouco mais desenvolvido, no que se relaciona com temas trabalhados ainda é bastante restrito impossibilitando o aluno de desenvolver um diálogo com o investigador sobre qualquer tema abordado.

A última avaliação realizada (Anexo 8) incidiu sobre uma atividade relacionada com a noção espacial, introduzindo os conceitos de “em cima”, “em baixo”, “no meio”.

Nesta atividade o aluno mostrou-se, mais uma vez, bastante motivado apresentando um comportamento bastante adequado ao momento, possibilitando mais tempo de trabalho.

De salientar é a questão da impulsividade, uma vez que, e pelo que podemos avaliar, o aluno conseguiu aguardar pelo fim de todas as explicações para iniciar a atividade. Esta dificuldade encontrava-se bastante saliente em todas as atividades anteriormente realizadas e, aqui, constatámos que tinha sido ultrapassada.

Relativamente ao vocabulário, e tratando-se de uma atividade anteriormente trabalhada o aluno já havia assimilado os conceitos de “em cima”, “no meio” e “em baixo”, respondendo de forma correta ao pretendido.

Fazendo uma análise das avaliações realizadas, evidencia-se não só a evolução comportamental do aluno, mas também uma evolução da sua motivação e interesse pelas atividades. O que, por sua vez, se refletiu no abandono de uma postura de negação que estava muitas vezes presente, passando a ouvir e a respeitar as instruções dadas, a ter um papel mais ativo em cada atividade, obedecendo a regras e a diminuir a sua impulsividade.

O vocabulário também foi abordado nesta grelha, pelo que verificámos que o sujeito possuía um vocabulário muitíssimo restrito e uma articulação de palavras muito deficitária, o que, pelas atividades desenvolvidas salienta-se também uma ligeira evolução.

Concluindo podemos referir que o plano de intervenção que implementámos resultou numa considerável evolução, principalmente a nível comportamental do sujeito em estudo. De uma postura de constante negação de realização de qualquer atividade, de comportamentos desajustados, passa para um postura de motivação, interesse e obediência de qualquer instrução, mostrando que as atividades de carácter lúdico chamam muito mais a atenção da criança, estimulando e proporcionando, um melhor ambiente de trabalho e uma maior possibilidade de desenvolvimento integral do aluno.



De acordo com esta grelha de avaliação é viável afirmar que a intervenção foi, sem dúvida pertinente.

#### **5.4. Dados recolhidos através de entrevistas**

As entrevistas (Anexo 9) realizadas tiveram como objetivo conhecer/ compreender a perspetiva de alguns professores da escola relativamente à utilização das atividades lúdicas na aprendizagem de crianças com NEE, e saber de que forma estas atividades estão presentes nas suas práticas educativas.

Nesta investigação foi utilizada uma entrevista estruturada, obedecendo a um guião previamente desenvolvido, através do qual a entrevista foi orientada.

A primeira professora entrevistada, designada por Professora A, é possuidora do grau de mestre na especialidade da Educação Especial, estando a lecionar há cerca de 31 anos.

A Professora B, a segunda professora entrevistada, embora se encontre a lecionar alunos com NEE, para além da licenciatura não possui qualquer especialização em Educação Especial, sendo professora há 27 anos. Para apresentar as respostas das professoras entrevistadas, recorrer-se-á a um quadro onde constam algumas citações das respostas dadas pelas professoras.

Analisando o quadro (Anexo 9) podemos verificar que as duas professoras entrevistadas estão em sintonia, dando bastante ênfase às atividades lúdicas, definindo-as como um momento de prazer, de divertimento, que envolvem jogos ou outro tipo de brincadeiras com um determinado objetivo a alcançar.

De acordo com as entrevistadas, as atividades lúdicas são vistas como fundamentais não só na aprendizagem de crianças com Necessidades Educativas Especiais, mas também na aprendizagem de outras crianças sem qualquer patologia, visto que são favoráveis à aprendizagem e estimulam o conhecimento o, que pode levar a um desenvolvimento a nível cognitivo. Para além disso, estas atividades mostram aos alunos que aprender pode também tornar-se num momento bastante divertido.

Este método é recorrentemente utilizado no processo de aprendizagem principalmente das crianças com NEE, ao qual estas costumam demonstrar interesse e que segundo a

Professora A, podem ser “ (...) jogos de memória, lotos, puzzles, jogos de palavras que podem levar á construção frásica, jogos de matemática (contagens, formação de conjunto, etc sempre utilizando um tema do agrado da criança,”

A Professora B acrescenta ainda “(...) softwares educativos, passeios (...)” que são, sem dúvida, das atividades que mais cativam o aluno, principalmente os softwares educativos. Na verdade, as novas tecnologias são dos grandes fascínios de qualquer criança pelo que se pode utilizar, por exemplo, jogos informáticos que incidam sobre a temática a estudar, aliando as atividades preferidas dos alunos aos conteúdos a lecionar, o que, por sua vez, pode proporcionar resultados bastante positivos nos alunos.

As duas professoras estão ainda de acordo quanto às atividades lúdicas motivarem a criança e ao facto de estas promoverem a aprendizagem do aluno. Utilizando as palavras da Professora A, “Através do brincar a criança desenvolve a sua individualidade física, intelectual, emocional, ou seja, promove o seu desenvolvimento físico, psicológico e social”.

Relativamente à adaptação das atividades lúdicas ao currículo de cada aluno, as duas professoras afirmam que têm alguma facilidade, devido à diversidade de recursos existentes na atualidade, nomeadamente os informáticos, mas salientam a falta de recursos materiais e financeiros por parte das escolas que impossibilitam o desenvolvimento de novos recursos, tanto quanto gostariam.

Com base nas perspetivas das duas entrevistadas, podemos, mais uma vez, afirmar que as atividades lúdicas não são apenas mais um método para a aprendizagem, mas sim dos mais importantes e talvez mais eficazes na aprendizagem das crianças. Na verdade, tais atividades oferecem aquilo que as crianças gostam e precisam, levando ao que a Professora A designa como “ (...) desenvolvimento físico, psicológico e social”.

Consideramos que esta afirmação proferida pela Professora A resume perfeitamente o trabalho que as atividades lúdicas fazem e o quanto são benéficas para todas as crianças e para o seu desenvolvimento a vários níveis.

## **CONCLUSÃO**



Chegados ao fim deste percurso investigativo resta-nos referir que o lúdico é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento humano. Nas palavras de Lopes, (2010 citado por Salomão, Martini & Jordão 2007, p.3) “Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação.”

Este tipo de atividades é muito importante para o desenvolvimento de todas as crianças. Sendo dos primeiros contactos com o mundo e com a realidade e podem-se tornar em ferramentas preciosas para a aprendizagem, principalmente para as crianças com NEE, devido às limitações que estas apresentam a nível cognitivo e em outros aspetos.

O objetivo geral que definimos inicialmente foi ao encontro desta causa, e visou, por um lado, compreender de que formas as atividades lúdicas poderiam contribuir para o sucesso na aprendizagem das crianças com NEE e, por outro lado, conhecer as perspetivas de alguns professores relativamente a esta prática.

Para a concretização e fundamentação de tal objetivo foi desenhado um plano de intervenção que consistiu na aplicação de um conjunto de atividades lúdicas ao longo de diversas sessões. Tal plano foi construído com base em informações sobre o aluno e incidia sobre um conjunto de conteúdos previamente estipulados para o mesmo.

Para ser possível se retirarem conclusões, antes da aplicação do referido Plano de Intervenção Lúdica, com recurso a uma Escala de Comportamento Adaptativo, adaptada da American Association of Mental Retardation e de acordo com os domínios de Santos e Morato (2002), avaliaram-se as habilidades iniciais do aluno.

Após a intervenção foi novamente preenchida a mesma escala, como forma de avaliar a evolução do aluno e refletir sobre a pertinência da intervenção, e o impacto das atividades lúdicas no desenvolvimento da aprendizagem.

Da análise de todas as informações recolhidas, concluímos que a intervenção efetuada obteve resultados positivos, e que o plano de intervenção lúdica contribuiu para o desenvolvimento do aluno em diversos níveis.

Embora a linguagem e as habilidades conceituais do sujeito estudado ainda se revelem uma limitação, é evidente a evolução deste nestas áreas. Apesar da articulação das palavras ainda ser um ponto fraco, verifica-se que o Simão após a intervenção, apresentou um vocabulário bastante mais alargado, o que significa que conheceu novas palavras/ conceitos e seus significados, começando ainda a surgir a capacidade de construir frases que não detinha até então.

Ainda relativo às habilidades conceituais, o Simão após a intervenção passou a conhecer alguns dos números, ordenando-os e associando-os às devidas quantidades.

O plano lúdico aplicado, teve ainda consequências ao nível da personalidade e respeito pelos outros. Se antes estes níveis mostravam ser uma das limitações da criança, neste momento isso não acontece. O Simão passou a respeitar regras, nomeadamente aguardar pela sua vez, e aguardar as instruções para posteriormente iniciar as atividades propostas.

A concentração foi uma das grandes limitações a combater mas, chegada ao fim da investigação, é possível afirmar que existiram resultados muito positivos. A capacidade de concentração aumentou a olhos vistos, o que permitiu um maior período de trabalho e, deste modo melhores resultados.

Deste modo, parece-nos evidente a eficácia da intervenção, visto que são visíveis melhorias em diversos níveis trabalhados. Assim, podemos afirmar que as atividades lúdicas são uma boa ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Baseados na intervenção, podemos concluir que estas atividades apelam à motivação do aluno e despertam o interesse para a participação nas atividades, sejam elas individuais ou em grupo. Além disso, proporcionam lúdicas proporcionam uma aprendizagem dinâmica com consequências positivas na aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo que este usufrui de momentos de algum prazer.

Como forma de complementar esta informação recolhida com a aplicação do plano de intervenção, entrevistámos duas professoras da escola que se revelaram unânimes quanto a considerarem as atividades lúdicas fundamentais pelo contributo que dão ao

nível do desenvolvimento intelectual do aluno, estimulando-o e mostrando-lhe que aprender pode ser muito divertido.

Além disso, também concluímos que as professoras entrevistadas consideram as atividades lúdicas boas estratégias para a aprendizagem dos alunos com NEE e de todos os outros, visto que favorecem/ estimulam o conhecimento e apelam à motivação, como também afirmam que este método está presente nas suas práticas educativas, tanto através de jogos como softwares educativos.

Com este estudo podemos confirmar que as atividades lúdicas são uma ótima estratégia para combater muitos dos problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças com NEE, promovendo o seu interesse pelos conteúdos, auxiliando na construção do conhecimento por meio de dinâmicas do interesse do aluno, nomeadamente jogos e brincadeiras, o que por sua vez se reflete de forma positiva no tempo de concentração nas atividades, facilitando-lhes assim, o seu maior sucesso educativo.

Desta maneira, deixamos aqui o alerta para a pertinência de se repensarem as estratégias usualmente usadas na aprendizagem (em geral), passando a dar-se mais ênfase às estratégias dinâmicas.

## Referência Bibliográficas

Aguiar, J. (2003). O jogo no ensino de conceitos a pessoas com problemas de aprendizagem: Uma proposta metodológica de ensino. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 9, 1, 79-108. Retirado a 16 de Junho de 2016 de [http://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista9numero1pdf/7a\\_guiar.pdf](http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista9numero1pdf/7a_guiar.pdf)

Bairrão, J. Felgueiras, I. Fontes, P. Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação. Edição do Conselho Nacional de Educação: Lisboa.

Baranita, I. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garret. Retirado a 16 de Junho de 2016 de <http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/3254/Dissertacao.pdf?sequence=1>

Baksa, C. Silva, S. & Silva, D. (2007). A deficiência intelectual na alfabetização. *Revista interação*. 1,2, 38-52.

Belo, C. Caridade, M. Cabral, L. & Sousa, R. (2008). Deficiência Intelectual: Terminologia e Concetualização. *Revista da Diversidade*, 22, 4-8. Retirado a 5 de Janeiro de Janeiro de 2016 [http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revistadiversidades\\_22.pdf](http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf)

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução À teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Carvalho, L. (2006). Deficiência mental: Aprendizagem e desenvolvimento. *Estudos*.33, 5, p.476-486.

Carvalho, V. (2011). *O lúdico no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil: Tecendo Saberes/ Fazeres na inclusão escolar*. Tese de mestrado apresentada ao Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília. Retirado a 22 de Março de 2016 de [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2776/1/2011\\_ValeriaPolettiCarvalho.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2776/1/2011_ValeriaPolettiCarvalho.pdf)

Correia, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto Editora: Porto.

Correia, M. (2003). Educação Especial e Inclusão. Porto Editora: Porto.

Correia, L. (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora: Porto.



Correia, M. (2009). A Observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13, 2, 30-36. Retirado a 6 de Julho de 2016 de [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)

Costa, C. (2012). *A importância do jogo no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção*. Tese de Mestrado Apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus da Universidade de Lisboa. Retirado a 7 de Janeiro de 2016 de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2595/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_CarinaJoanaCosta.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2595/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_CarinaJoanaCosta.pdf)

Costa, S. (2013). *Ludicidade e Desenvolvimento Cognitivo: Uma relação necessária em alunos com dificuldades de aprendizagem*. Tese de Mestrado apresentada À Escola Superior de Educação Paula Frassinetti da Universidade do Porto. Retirado 4 4 de Abril de 2016 de <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2171/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>

Costa, V. (2013). *A inclusão de uma criança com limitações cognitivas/ deficiência intelectual em contexto educativo regular*. Tese de mestrado apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra. Retirado a 5 de Janeiro de 2016 de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>

Cunha, A. (2012). *Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Défice de Atenção segundo a perspetiva dos professores*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus. Retirado a 20 de Março de 2016 de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2585/1/TeseAnaCunha.pdf>

Dornelas, L. Duarte, N. & Magalhães, L. (2014). Atraso do desenvolvimento neuropsicomotor: mapa conceitual, definições, usos e limitações do termo. *Revista Paulista*. 33,1, 88-103. Retirado a 15 de Janeiro de 2016 de [http://www.scielo.br/pdf/rpp/v33n1/pt\\_0103-0582-rpp-33-01-00088.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rpp/v33n1/pt_0103-0582-rpp-33-01-00088.pdf)

Duarte, M. & Piovesan, J. (2013). Dificuldades de aprendizagem e ludicidade: brincando eu aprendo. *Vivências*, 9, 17, 21-32. Retirado a 20 de Março de [http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero\\_017/artigos/pdf/Artigo\\_02.pdf](http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_02.pdf)

Ferreira, J. (2004). Atraso Global do desenvolvimento Psicomotor. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*. 20, 703-712. Retirado a 5 de Janeiro de 2016 de <http://www.rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10096/9833>

França, A. Nunes, C. Maia, D. & Alves, F. (2008). Abordagem Pedagógico-Educativa: Um Percurso. *Revista Diversidade*, 22, 9-13. Retirado a 5 de Janeiro de 2016 de [http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revistadiversidades\\_22.pdf](http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_22.pdf)

Flick, U. (2009). Métodos de Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre: Artmed.

Fonseca, V. (1997). Educação Especial Programa de Estimulação Precoce. Editorial Notícias: Lisboa.

Guerra, C. (2013). *A importância do lúdico no processo inclusivo de crianças com Necessidades Educativas Especiais no pré- escolar*. Tese de Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Retirado a 19 de Maio de 2016 de <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4905/TESE-CARMEN%20CRISTINA%20SILVA%20DE%20OLIVEIRA%20GUERRA.pdf?sequence=1>

Instituto Nacional de Estatística (1991). Censos 91- Resultados Definitivos. Lisboa. Retirado a 16 de Junho de 2016 de [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine\\_censos\\_publicacao\\_de\\_t&contexto=pu&PUBLICACOESpub\\_boui=377711&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_de_t&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=377711&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554)

Instituto Nacional de Estatística (2002). Censos 2001- Análise de População com Deficiência. Lisboa. Retirado a 16 de Junho de 2016 de [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=66197189&PUBLICACOESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=66197189&PUBLICACOESmodo=2)

Instituto Nacional de Estatística (2011). Censos 2011 Resultados Definitivos- Portugal. Lisboa. Retirado a 16 de Junho de 2016 de [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOESpub\\_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2)

Instituto Nacional de Estatística (2011). Saúde e Incapacidade em Portugal. Lisboa

Ke X, Liu J. (2015). Deficiência Intelectual. In Rey JM (ed), IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. (edição em Português; Dias Silva F, ed). Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions. Retirado a 6 de Janeiro de 2016 de <http://iacapap.org/wp-content/uploads/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>

Soares, I. & Cavalcante, R. (2015) Transtornos do desenvolvimento: Deficiência Intelectual. Retirado a 10 de Fevereiro de <http://iacapap.org/wp-content/uploads/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>

Kshimoto, T. (1994) O Jogo e a educação infantil. *Perspetiva*. 22, p.105-128. Retirado a 28 de Junho de 2016 de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>

Lopes, A. Correia, C. Guardiano, M. Dória. S. & Guimarães, M. (2011) Défice Cognitivo: Até onde investigar. *Ata Pediátrica Portuguesa*. 42, 5, 225-227. Retirado a 5 de Janeiro de 2016 de <http://actapediatrica.spp.pt/article/viewFile/4263/3164>

Madureira, I. Leite, T. (2003) Necessidades Educativas Especiais. Universidade Aberta: Lisboa.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser*, 2,2, 49-65. Retirado a 25 de Agosto de 2016 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Melo, V. (2011). *A importância do lúdico para crianças com Transtorno e Défice de Atenção e Hiperatividade na Educação Infantil*. Tese de mestrado apresentada ao Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento da Universidade de Brasília. Retirado a 28 de Junho de 2016 de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2585/1/TeseAnaCunha.pdf>

Ministério da Educação (2008). Educação Especial: Manual de Apoio á Prática. Lisboa.

Morais, C. (2013). *Investigação: Do problema aos resultados*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Retirado a 25 de Agosto de 2016 de [http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/invest\\_topicos.pdf](http://www.ipb.pt/~cmmm/conteudos/invest_topicos.pdf)

Niles, R. Socha, K. (2014) A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. *Ágora: Revista de Divulgação Científica*. 19, 1, 80-94. Retirado a 2 de Julho de 2016 de <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/issue/view/31>

Nunes, A. Lemos, H. & Mendes, R. (2006). O papel do jogo no processo de inclusão de crianças com necessidades educativas especiais: alternativas no cotidiano escolar. *Ponto de vista*. 8, 31-54. Retirado a 28 de Junho de 2016 de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1095>

Oliveira, R. Rodrigues, F. Venâncio, M. Saraiva, J. & Fernandes, B. (2012). Avaliação e Investigação Etiológica do Atraso do Desenvolvimento Psicomotor. *Saúde Mental*. 34, 5-10. Retirado a 5 de Janeiro de 2016 de <http://rihuc.huc.min-saude.pt/bitstream/10400.4/1497/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Etiol%C3%B3gica%20do%20Atraso%20do%20Desenvolvimento%20Psicomotor.pdf>

Paasche, C. Gorriil, L. & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto Editora: Porto.

Pais, N. Santos, L. & Viegas, F. (1999). *Contextos Lúdicos e Crianças com Necessidades Especiais*. Instituto de Apoio à Criança: Lisboa.

Pinto, C. & Tavares, H. (2010). Lúdico na Aprendizagem: Aprender a aprender. *Revista Católica*. 2,3, 226-235. Retirado a 3 de Junho de 2016 de <http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-pedagogia.pdf>

Pires, E. (2009). *A importância da Atividade Lúdica: Avaliação das Percepções de crianças com NEE e seus pais*. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Retirado a 29 de Junho de 2016 de <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/11484/1/Tese%20Mestrado%20-%20Elisabete%20Pires.pdf>

Reininho, P. (2013). *O jogo como estratégia de modelação de comportamentos em aluno com PHDA*. Tese de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garrett da Universidade de Lisboa. Retirado a 28 de Junho de 2016 de

<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5210/RUI%20%20REININHO%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20PHDA.pdf?sequence=1>

Reis, R. & Ross, P. (2008). A Inclusão do Aluno com deficiência intelectual no ensino regular. Unidade Federal do Paraná: Brasil. Retirado a 30 de Junho de 2010 de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>

Salomão, H. Martini, M. & Jordão, A. (2007). A importância do Lúdico na Educação Infantil: Enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Retirado a 15 de Abril de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>

Santos, S. & Morato, P. (2002). Comportamento Adaptativo. Porto Editora: Porto.

Serra, H. (2008). Estudos em Necessidades Educativas Especiais Domínio Cognitivo. Edições Gailivro: Porto.

Shoreder, M. & Prunner, E. (2010). A importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. *Pleiade*. 7,7,7-32.

Silva, M. & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*. 28, 163-180. Retirado a 10 de Janeiro de 2016 de <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/4927/3272>

Unesco (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Vol.7, nº1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vidal, J. Manjón, D. & Lara, J. (2005). Guía para la Programación en Educación Especial. Editorial Eos: Madrid.

Vieira, M. (1995). Investigação Quantitativa e Investigação Qualitativa uma Abordagem Comparativa. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Warnock, M. (1978)

### **Legislação Consultada**

Decreto-lei nº3/ 2008 de 7 de Janeiro

## **ANEXOS**

**Anexo 1- Escala de Comportamento Adaptativo: Avaliação pré-intervenção [Adaptada de The American Association on Mental Retardation, (1993) e de Santos & Morato (2002)]**

Domínios	Subdomínios		Avaliação		
			Tem muitas dificuldades	Tem algumas dificuldades	Não tem dificuldades
Autonomia	Alimentação	É capaz de comer sozinho			×
		Usa os talheres corretamente		×	
		É capaz de cortar alimentos com a faca	×		
		Come a sopa sem ajuda			×
		Come sem se sujar	×		
		Bebe devidamente líquidos em pacote	×		
		Bebe sem se sujar	×		
		Come devagar	×		
		Coloca uma quantidade de comida adequada na boca	×		
	Higiene	É autónomo nas idas ao WC		×	
		É capaz de se controlar quando necessita de ir ao WC			×
		Lava as mãos no fim de ir ao WC		×	
		Usa devidamente papel higiénico		×	
		Puxa a água do autoclismo		×	
	Vestuário	Veste-se sozinho	×		
		Calça-se sozinho	×		
		É capaz de fechar roupa com fecho	×		
		É capaz de fechar roupa com botões	×		
		Despe-se sozinho			×
	Saúde	Consegue explicar o que lhe dói	×		
		É capaz de aplicar o gelo ou outras coisas necessárias no local correto	×		

Desenvolvimento da linguagem	Segurança	Tem noção do perigo	×		
		Tem consciência do que são objetos perigosos	×		
		Tem noção do perigo das tomadas	×		
	Linguagem oral	Consegue expressar ideias	×		
		Consegue formular frases simples	×		
		Consegue desenvolver um diálogo	×		
		Pronuncia o nome dos colegas		×	
		Conhece o nome de alguns objetos	×		
	Linguagem escrita	É capaz de escrever o próprio nome	×		
		Identifica o próprio nome sob forma escrita	×		
		É capaz de escrever frases simples	×		
		É capaz de copiar frases ou textos	×		
Números e tempo	Números	Conhece os números	×		
		Sabe o nome dos números	×		
		Consegue associar os números à quantidade	×		
		Consegue contar de forma ordeira	×		
	Operações	Consegue resolver contas simples	×		
		Conhece os símbolos	×		
		Resolve problemas complexos	×		
	Forma e espaço	Conhece as figuras geométricas e os seus nomes	×		
		Consegue identificar a posição em que se encontra determinado objeto (em cima, em baixo, direita, etc)	×		
	Grandeza e medidas	Consegue identificar o que é grande e pequeno	×		
			×		



		Conhece o conceito de longe/curto			
	<b>Tempo</b>	Conhece os dias da semana	×		
		Conhece as estações do ano e associa o estado do tempo	×		
		Conhece o conceito de manha/tarde/noite	×		
<b>Desenvolvimento físico</b>	<b>Desenvolvimento sensorial e motor</b>	Apresenta algum défice a nível da visão			×
		Apresenta algum défice a nível da audição			×
		Discrimina alguns sons	×		
		Pega corretamente no lápis	×		
		Consegue pintar	×		
		Consegue recortar	×		
		Mantém-se em pé sem dificuldade			×
		Desce e sobe escadas			×
		Corre			×
		Senta-se e levanta-se sozinho			×
<b>Personalidade</b>	<b>Iniciativa</b>	Tem iniciativa para começar atividades	×		
		Faz questões relativas às atividades a realizar	×		
	<b>Perseverança</b>	Consegue prestar atenção nas atividades durante pelo menos 15 minutos	×		
	<b>Tempos Livres</b>	Tem uma atividade preferida	×		
		Participa nas atividades nos tempos livres			×
<b>Responsabilidade</b>	<b>Pessoal</b>	Tem a capacidade de cuidar dos seus objetos	×		
	<b>Social</b>	É capaz de esperar pela sua vez	×		
		Respeita o material dos outros	×		
		Respeita quando o professor está a trabalhar com outros colegas	×		
<b>Socializ ação</b>	<b>Cooper ação</b>	Ajuda os outros			×
			×		

		Respeita os outros			
	Interação e participação em grupo	Relaciona-se com os outros			×
		Participa em jogo e atividades de grupo			×
		Ajuda os outros			×
		Sabe partilhar com os outros	×		
	Maturidade social	Sabe relacionar-se com os colegas			×
		Relaciona-se devidamente com professores e funcionários			×
		Sabe pedir desculpa ou agradecer	×		
		Interrompe as atividades dos outros	×		
		Respeita as regras	×		
Atividade vocacional e pré profissional	Hábitos de trabalho e produtividade	Tem hábitos de trabalhos adequados	×		
		Realiza as atividades até ao fim	×		
Atividade económica	Manuseamento de dinheiro	Conhece a moeda	×		
		Sabe para que serve o dinheiro	×		
		Sabe distinguir os valores do dinheiro	×		
		Sabe realizar compras	×		
	Recados	Realiza recados	×		

## Anexo 2- Plano de intervenção lúdica

Atividade	Descrição	Objetivos
<b>1. Vocabulário: Caderno de comunicação</b>	Num dossier constam um conjunto de imagens de diversos objetos e, em separado estão um conjunto de cartões pequenos em que estão imagens diferentes dos mesmos objetos com o nome desse mesmo objeto. O objetivo é identificar o objeto no dossier, verbalizar, e nos cartões que estão baralhados encontrar a imagem do mesmo objeto e coloca-la junto da imagem do dossier.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o nome dos objetos;</li> <li>• Verbalizar o nome dos objetos;</li> <li>• Melhorar a articulação das palavras;</li> <li>• Reconhecer o nome do objeto na linguagem escrita;</li> <li>• Identificar objetos iguais.</li> </ul>
<b>2. Jogo no tablet: Game Kids free- jogo das imagens</b>	Neste jogo são apresentadas diversas imagens, em que as etiquetas com o nome das mesmas estão baralhadas. O objetivo é colocar a etiqueta na imagem correta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar a motricidade fina;</li> <li>• Identificar as imagens;</li> <li>• Verbalizar o nome;</li> <li>• Associar à etiqueta à imagem correta.</li> </ul>
<b>3. Vestuário: Vestir os meninos</b>	Em dois cartões estão desenhados dois corpos, o de uma menina e de um menino.  Os dois bonecos encontram-se sem roupa e o objetivo vesti-los corretamente, conforme as estações do ano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o nome do vestuário;</li> <li>• Vestir os bonecos corretamente;</li> <li>• Saber identificar as roupas para o verão (calor);</li> <li>• Saber identificar as roupas para o inverno (frio).</li> </ul>

<b>4. Picotado</b>	Numa folha está representado um caminho, delimitado com linhas picotadas. No início da linha está desenhado um cão, e no fim um osso. O objetivo é picotar o caminho que leva o cão ao osso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o caminho correto;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina.</li> </ul>
<b>5. Animais: Cartões dos animais</b>	O objetivo é mostrar cartões com imagens de animais e levar a criança a verbalizar os seus nomes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o animal;</li> <li>• Verbalizar o nome do animal;</li> <li>• Melhorar a articulação das palavras.</li> </ul>
<b>6. Números: Matemática com as tampinhas</b>	Num cartão está desenhado um círculo com um quadrado por dentro, nesse quadrado é colocado um número e, conforme o nº colocado pede-se à criança que retire de um recipiente a quantidade que corresponde ao número apresentado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o nome dos números;</li> <li>• Associar o número à quantidade;</li> <li>• Saber ordenar os números.</li> </ul>
<b>7. Grafismo</b>	Numa folha estão representadas linhas com diversos formatos. O objetivo é, com o lápis o aluno conseguir contornar a linha.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar a motricidade fina.</li> </ul>
<b>8. Objetos diferentes: Pintar o intruso</b>	Numa folha estão representados diversos objetos. Numa fila de objetos, a maioria iguais, está um intruso que a criança deve descobrir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os objetos representados;</li> <li>• Verbalizar o nome dos objetos;</li> <li>• Identificar o intruso;</li> <li>• Trabalhar a motricidade fina.</li> </ul>
<b>9. Quantidade: onde estão menos objetos?</b>	Numa folha estão representados diversos objetos que estão agregados em grupo. O objetivo é pintar o grupo onde está a menor quantidade de objetos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os objetos;</li> <li>• Desenvolver vocabulário;</li> <li>• Entender o conceito de quantidade;</li> <li>• Identificar o grupo com menos objetos.</li> </ul>

10. jogo no tablet: ABC PT	<p>Este jogo tem diversas categorias: Letras, Números, Animais.</p> <p>Antes de iniciar o jogo, em cada categoria aparece uma grelha com letras, números ou animais, conforme a categoria selecionada. À medida que o aluno carrega numa imagem é dito o nome da letra, número ou animal. Após esta fase é iniciado o jogo, em que aparece a mesma grelha embora numa ordem diferente e, é perguntado ao aluno onde está determinada “coisa”. O aluno deve carregar na imagem que foi pedida e, se acertar recebe um feedback positivo (um conjunto de palmas), se errar tem a possibilidade de tentar novamente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as letras;</li> <li>• Identificar os animais;</li> <li>• Identificar os números;</li> <li>• Desenvolver competências acerca destas temáticas;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Motivar o aluno para a aprendizagem.</li> </ul>
11. Animais: O habitat dos animais	<p>Num conjunto de cartões estão representados diversos animais e noutro conjunto estão representados os seus habitats. O objetivo é associar o animal ao seu habitat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os animais;</li> <li>• Verbalizar o nome dos animais;</li> <li>• Associar o animal ao seu habitat.</li> </ul>
12. Filme da Cinderela	<p>A atividade consistiu no visionamento do filme “A Cinderela”, visto que os alunos posteriormente se deslocarão ao Porto, para ver um musical baseado na história.</p> <p>Ao longo do filme foi feito um resumo da história e alguma questão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a história;</li> <li>• Conhecer as personagens;</li> <li>• Alargar vocabulário.</li> </ul>
13. Pintar os de cima	<p>Numa folha estão representados diversos objetos em diversas posições, o objetivo é identificar os elementos que se encontram “em cima” e pintá-lo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os objetos apresentados;</li> <li>• Entender o conceito de “em cima”;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina.</li> </ul>

<b>14. Pintar o mais alto</b>	Numa folha estão representados um conjunto de objetos, entre os quais a criança deve ser capaz de identificar o objeto “mais alto”, e de seguida pintar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os objetos;</li> <li>• Compreender o conceito de “mais alto”;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina.</li> </ul>
<b>15. Formas geométricas: Pintar os quadrados</b>	Numa folha estão objetos de diversas formas (quadrados, triângulos, retângulos, círculos), entre esses objetos pretende-se que o aluno identifique aquilo que tem uma forma quadrada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os objetos.</li> <li>• Reconhecer os objetos de forma quadrada;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina.</li> </ul>
<b>16. Popota: identificar imagens iguais</b>	<p>Neste jogo são apresentados diversos cartões com imagens, entre as quais algumas são repetidas.</p> <p>Numa fila estão colocados um conjunto de cartões e, em outra fila, estão colocados os cartões iguais com uma ordem diferente e o aluno deve ser capaz de ir buscar à 2ª fila os cartões e coloca-los junto daqueles que são iguais e se encontram na 1ª fila.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o conceito de igual;</li> <li>• Identificar objetos iguais;</li> <li>• Estimular o interesse e a motivação.</li> </ul>
<b>17. O nome dos frutos</b>	Num conjunto de cartões estão imagens de diversos frutos. Esses cartões são espalhados pela mesa e, é-lhe questionado onde está determinado fruto. O aluno deve ser capaz de pegar no cartão correto e entregá-lo ao investigador.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os frutos;</li> <li>• Verbalizar o nome dos frutos;</li> <li>• Desenvolver vocabulário relativo aos diversos frutos que existem;</li> <li>• Estimular o interesse e motivação;</li> <li>• Apelar à participação ativa na atividade.</li> </ul>

<b>18.As partes do corpo</b>	<p>Numa cartolina está uma imagem de um corpo humano do sexo masculino. Em separado estão um conjunto de etiquetas que devem ser colocadas na parte do corpo a que correspondem. Pega-se em etiquetas uma a uma e revela-se ao aluno que está escrito na etiqueta, visto que ele não possui competências a nível da leitura, e pede-se que coloque na parte do corpo correta. À medida que esta atividade é realizada, pede-se ao aluno que em simultâneo identifique as mesmas partes no seu próprio corpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as partes do corpo humano;</li> <li>• Verbalizar o nome de cada parte do corpo;</li> <li>• Melhorar a articulação das palavras;</li> <li>• Associar a palavra à escrita;</li> <li>• Desenvolver vocabulário acerca do corpo humano;</li> <li>• Identificar as mesmas partes no seu próprio corpo.</li> </ul>
<b>19. Puzzle: As cores com a Popota</b>	<p>Deste jogo fazem parte diversos puzzles, correspondendo cada um a uma cor distinta. Antes de iniciar cada puzzle é questionado ao aluno que cor é aquela.</p> <p>Os puzzles são feitos um a um, e junto das peças de cada puzzle, estão sempre 1 ou duas peças que são o intruso, ou seja, que não correspondem à cor do respetivo puzzle. A criança deve então ser capaz de identificar as peças corretas do puzzle, excluindo as peças que têm a cor errada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender as cores;</li> <li>• Identificar as cores;</li> <li>• Verbalizar o nome de cada cor;</li> <li>• Distinguir as diversas cores;</li> <li>• Apelar ao interesse do aluno.</li> </ul>
<b>20. Identificar os animais</b>	<p>Num conjunto de cartões com imagens de diversos animais, o aluno deve ser capaz de identificar cada um deles.</p> <p>Inicialmente é questionado o nome dos animais um a um e, posteriormente são colocadas diversas imagens em cima da mesa e pede-se ao aluno que identifique determinado animal, dando-lhe um etiqueta com o nome do animal em questão, que este deve colocar no local certo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os animais;</li> <li>• Desenvolver vocabulário nesta temática;</li> <li>• Associar o nome do animal à palavra escrita;</li> <li>• Distinguir os animais uns dos outros.</li> </ul>

<b>21. Som dos animais</b>	<p>Nesta atividade, o aluno vai ouvir o som de diversos animais, um de cada vez e, deve ser capaz de identificar que animal faz aquele som.</p> <p>Posteriormente é mostrado um vídeo do animal em causa como forma de estimular a criança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o som dos animais;</li> <li>• Verbalizar o nome do animal em causa;</li> <li>• Trabalhar a articulação das palavras;</li> <li>• Estimular o aluno para a aprendizagem.</li> </ul>
<b>22. Números: Contar as molas</b>	<p>Em diversos cartões estão escritos números de 1 a 5. Em cada cartão, como forma de auxiliar o aluno estão desenhadas bolas, com as quantidades correspondentes ao número apresentado.</p> <p>À parte, estão um conjunto de molas, tenho desenhado em cada uma delas vários números. São mostrados os cartões 1a 1 e o aluno deve pegar na quantidade de molas que está associada ao número em causa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender os números;</li> <li>• Identificar os números;</li> <li>• Verbalizar o nome de cada um;</li> <li>• Associar as quantidades certas aos números;</li> <li>• Estimular o interesse do aluno por aprender;</li> <li>• Apelar à participação ativa do aluno.</li> </ul>
<b>23. Compras no supermercado</b>	<p>Numa cartolina, está desenhado uma espécie de “caminho” com diversos alimentos, que pretende ter o efeito do corredor de um supermercado.</p> <p>Cada alimento, em separado, uma etiqueta com o seu nome que, deve ser colocado ao longo da imagem.</p> <p>É dado uma etiqueta um a um à criança, dizendo-lhe em que alimento deve ser colocado e este deve ser capaz de identificar o alimento pretendido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver vocabulário acerca dos alimentos;</li> <li>• Identificar os alimentos;</li> <li>• Verbalizar o nome de cada alimento;</li> <li>• Associar a etiqueta ao alimento correto;</li> <li>• Conhecer os nomes escritos de cada alimento.</li> </ul>



<b>24. partes do corpo: Estrutura facial</b>	<p>Numa folha está desenhada uma estrutura facial, sem qualquer elemento e, ao lado estão os elementos (olhos, boca, nariz, orelhas) que devem constar na face.</p> <p>Primeiramente, os elementos que pertencem à face devem ser recortados e, posteriormente colados na face no sítio correto.</p> <p>À medida que vais sendo realizada a atividade é perguntado à criança onde se encontra cada um desses elementos na sua face.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar a motricidade fina;</li> <li>• Identificar os elementos faciais;</li> <li>• Verbalizar o nome de cada elemento facial;</li> <li>• Coloca-los corretamente na face;</li> <li>• Identificar os mesmos elementos na sua própria face.</li> </ul>
<b>25. Números: Puzzle dos números da Popota</b>	<p>O jogo tem diversos puzzles com números de 1 a 10, correspondendo cada puzzle a um número.</p> <p>Em uma das peças está desenhado o número e, nas restantes peças, estão desenhados objetos com a quantidade correspondente a cada número.</p> <p>No meio das peças corretas estão 1 ou 2 peças que não correspondem ao número em questão e, o aluno deve ser capaz de selecionar as peças com a quantidade certa, que fazem parte do puzzle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber os n°;</li> <li>• Identificar os números;</li> <li>• Verbalizar o nome de cada um dos números;</li> <li>• Associar a quantidade correta ao número;</li> <li>• Resolver corretamente o puzzle.</li> </ul>
<b>26. O quotidiano</b>	<p>Em diversos cartões estão representadas ações, por exemplo nadar, cantar, dançar, etc. São mostrados os cartões ao aluno e, este deve identificar a ação que o sujeito está a realizar, sendo capaz de formar a frase completa, por exemplo “O menino está a dançar”. Para além disso, estes cartões servem também para explorar outras temáticas, por exemplo o nome dos objetos que estão presentes na imagem, as cores, entre outras coisas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as ações representadas nos cartões;</li> <li>• Formar frases completas;</li> <li>• Desenvolver a linguagem;</li> <li>• Identificar objetos presentes na imagem.</li> </ul>

28. Tablet: Alimento criança quebra-cabeça (frutas)	<p>Neste jogo são apresentadas diversas frutas. Após selecionada uma delas é questionado ao aluno que fruta é a que está na imagem e aparece um puzzle, da fruta selecionada, que deve ser completado.</p> <p>No ecrã aparece a sombra da fruta e a criança deve colocar as peças no sítio.</p> <p>Após terminar o puzzle de forma correta, a criança recebe um feedback positivo, através de palmas e, é reproduzido o nome do fruto, ao mesmo tempo que aparece no ecrã a palavra escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as frutas da imagem;</li> <li>• Aprender o nome de cada fruta;</li> <li>• Desenvolver capacidade de resolução de puzzle;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Associar a palavra à escrita;</li> <li>• Motivar o aluno para a aprendizagem.</li> </ul>
29. Identificar o = igual: Letras	<p>Numa folha estão representadas diversas letras, que estão organizadas em duas filas.</p> <p>As letras são iguais tanto numa fila como na outra, porém estão organizadas de forma diferente.</p> <p>De forma ordeira, seleciona-se uma letra da primeira fila e é solicitado ao aluno que procure na segunda fila a letra igual.</p> <p>À medida que se aborda cada uma das letras é reproduzido o nome de cada um, pedindo ao aluno que repita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver o conceito de igual;</li> <li>• Aprender o nome das letras;</li> <li>• Articular e melhorar o nome de cada uma;</li> <li>• Associar o nome ao grafismo.</li> </ul>
30. Puzzle: Os animais	<p>Num puzzle estão representados diversos animais, com a legenda correspondente. O que se pretende é que o aluno realize o puzzle com sucesso, sendo capaz de identificar as peças que correspondem a cada animal.</p> <p>Para além disso, o aluno deve ainda ser capaz de identificar o nome de todos os animais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizar o puzzle com sucesso;</li> <li>• Identificar as peças que correspondem às partes do corpo de cada animal;</li> <li>• Identificar o nome dos animais;</li> <li>• Associa o nome do animal à palavra escrita.</li> </ul>

31. Coisas iguais: Identificar bolas com cores e texturas iguais=	<p>Numa cartolina estão representadas duas filas de bolas com cores e texturas diferentes. As bolas da primeira e segunda fila são iguais, embora estejam ordenadas de forma diferente. O objetivo é que o aluno identifique as bolas iguais.</p> <p>À medida que se vai percorrendo cada uma das bolas é reproduzida a cor de cada uma delas, para tentar que o aluno desenvolva alguma noção das cores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a noção de igual;</li> <li>• Aprender as cores e os seus nomes;</li> <li>• Articular o nome de cada cor.</li> </ul>
32. Tablet: Jogo das profissões	<p>No jogo em questão, estão apresentados diversos bonecos que representam profissões distintas. Após a seleção da profissão que se pretende, o boneco aparece sem roupa e, o aluno deve arrastar a roupa até à parte do corpo correta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a profissão;</li> <li>• Identificar a profissão que cada boneco representa;</li> <li>• Verbalizar o nome de cada profissão;</li> <li>• Vestir a roupa ao boneco corretamente;</li> <li>• Apelar à motivação por aprender.</li> </ul>
33. Jogo da memória: Os animais	<p>Em diversos cartões estão imagens de animais distintos. Em fila são colocados 3 cartões, ao fim de o aluno identificar cada animal, os cartões são virados ao contrário. É perguntado ao aluno qual é o cartão onde está a imagem de determinado animal. Este deve virar o cartão correto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os animais da imagem;</li> <li>• Trabalhar a memória a curto-prazo.</li> </ul>
34. Números: O nome dos números	<p>Em diversos cartões estão representados números, a sua respetiva quantidade e palavra escrita.</p> <p>Em separado estão diversas etiquetas também com o nome de cada um dos números.</p> <p>À medida que é feita a exploração de cada cartão, tendo o nome que está escrito em cada um como referência, é solicitado ao aluno que traga até ao cartão a etiqueta com o nome que corresponde ao número em questão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender os números;</li> <li>• Associar o número à quantidade;</li> <li>• Associar o número a grafismo;</li> <li>• Aprender o nome dos números sob forma escrita;</li> <li>• Identificar as palavras iguais.</li> </ul>

<b>35. Noção espacial: Qual animal está em cima?</b>	<p>Em diversos cartões estão representados 3 animais em cada, que se encontram uns em cima dos outros.</p> <p>Após se explorar a imagem, é questionado ao aluno que animal está em determinada posição (em cima, em baixo, no meio)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os animais;</li> <li>• Verbalizar o nome de cada animal;</li> <li>• Introduzir a noção de “cima”, “baixo”, “meio”;</li> <li>• Identificar a posição de cada animal.</li> </ul>
<b>36. Jogo no tablet: Game Kids free- jogo do sapo</b>	<p>Neste jogo está representado um sapo e diversas folhas, para as quais ele deve saltar para não se afogar no lago. Cada folha está numerada com um número e, o aluno deve ajudar o sapo a saltar para as folhas, respeitando os números pela ordem correta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Identificar a ordem correta dos números;</li> <li>• Estimular a atenção e motivação.</li> </ul>
<b>37. Meios de transporte</b>	<p>Em diversos cartões estão representados alguns meios de transporte. Um a um são explorados os cartões e questionado ao aluno o nome do meio de transporte em causa, sendo-lhe dada uma etiqueta com o nome escrito para que coloque junto da respetiva imagem.</p> <p>Posteriormente, é mostrado ao aluno um vídeo daquele meio de transporte para que este comece a ter noção em que meio anda cada um (água, ar, terra).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o nome de cada meio de transporte;</li> <li>• Aprender o nome de cada um;</li> <li>• Associar o nome à palavra escrita;</li> <li>• Aprender em que meio anda cada um deles;</li> <li>• Estimular o aluno para a aprendizagem.</li> </ul>
<b>38. Tablet: Veículos puzzle</b>	<p>Neste jogo são apresentados numa fila as sombras de diversos meios de transporte e, noutra fila, os respetivos meios de transporte mas noutra ordem. O aluno deve identificar cada meio de transporte, e arrastá-lo até à sua sombra completando assim o jogo.</p> <p>Apos terminado o jogo o aluno recebe um feedback positivo através de palmas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar cada meio de transporte;</li> <li>• Associar a imagem à sua sombra;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Estimular o aluno.</li> </ul>

39. Tablet: Carros puzzle para criança	<p>Inicialmente são apresentadas imagens de diversos meios de transporte e, nesse momento deve ser seleccionado um. Após a seleção, aparece a sombra desse mesmo meio de transporte e ao lado as peças com que deve ser completada essa sombra.</p> <p>Após terminado o puzzle o aluno recebe um feedback positivo e é reproduzido o nome do meio de transporte. Em baixo da imagem aparece a palavra escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os meios de transporte;</li> <li>• Aprender o nome de cada um;</li> <li>• Associar a palavra ao grafismo;</li> <li>• Desenvolver capacidade de resolução de puzzle;</li> <li>• Motivação para a aprendizagem.</li> </ul>
40. Vestuário: Princess doll fashion (jogo no tablet)	<p>Na imagem aparece uma boneca, sem roupa, aparecendo também ao lado diversas peças de roupa que servem para vestir a menina. No meio das diversas roupas, a criança deve então ser capaz de seleccionar a peça de roupa que se adequa a cada parte do corpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar cada peça de roupa;</li> <li>• Aprender o nome de cada peça;</li> <li>• Ser capaz de vestir a menina;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Estimular o aluno para aprender.</li> </ul>
41. Tablet “Mobília criança puzzle”	<p>No ecrã aparecem diversas mobílias que fazem parte da casa. Após a seleção de uma delas, aparece uma sombra que deve ser completadas com peças soltas que se encontram ao lado. Após completar o puzzle, a criança recebe um feedback positivo e, junto à imagem, aparece o nome do mobiliário sob forma escrita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o mobiliário;</li> <li>• Aprender o nome de cada mobília;</li> <li>• Articular o nome da mobília;</li> <li>• Associar o nome à palavra escrita;</li> <li>• Desenvolver a capacidade de resolução de puzzle;</li> <li>• Motivar o aluno.</li> </ul>
42. Formas geométricas: Kids Shapes	<p>No ecrã aparecem de cada vez três figuras geométricas. Para além dessas 3 figuras fixas, aparece uma a uma outras figuras que devem ser arrastadas para junto da figura geométrica igual. À medida que aparece a figura geométrica sozinha, é reproduzido o nome dessa mesma figura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as figuras geométricas;</li> <li>• Aprender o nome de cada figura geométrica;</li> <li>• Desenvolver o conceito de igual;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina.</li> </ul>

43. Tablet: Matemática cozinheiro	<p>Na imagem aparece um chefe e cozinha e, ao seu lado, está uma taça. Ao longo do jogo o cozinheiro vai pedindo que frutas deseja que sejam colocadas na taça e a sua quantidade.</p> <p>Quando tal ocorre, o aluno, dentro das possibilidades apresentadas, deve encontrar a fruta e a quantidade correta que o cozinheiro está a pedir.</p> <p>Para além de o cozinheiro fazer o pedido do que deseja, esse pedido é registado no ecrã, através da palavra e número escritos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as frutas;</li> <li>• Associar o número às quantidades.</li> <li>• Associar o nome ao número;</li> <li>• Associar o número e a palavra ao grafismo;</li> <li>• Estimular o interesse do aluno.</li> </ul>
44. Aventuras pré-escolar-jogo 1	<p>No ecrã aparecem 9 imagens incompletas, aparecendo apenas metade da figura, faltando outra metade completamente simétrica.</p> <p>A cima dessas nove figuras está um quadrado em que, vai aparecendo uma a uma a metade simétrica que completa uma das imagens.</p> <p>O aluno deve ser capaz de identificar que imagem que essa metade completa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o que está representado em cada imagem;</li> <li>• Desenvolver o conceito de igual;</li> <li>• Motivar para a aprendizagem.</li> </ul>
45. Aventuras pré-escolar-jogo 2	<p>No ecrã aparecem 9 imagens às quais falta um elemento. A cima dessas 9 imagens vai aparecendo um a um, a imagens dos elementos que completam as nove imagens.</p> <p>À medida que a imagem vai aparecendo a criança tem que ser capaz de associar esse elemento à imagem de que faz parte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o nome dos objetos;</li> <li>• Completar as imagens;</li> <li>• Trabalhar a atenção e concentração.</li> </ul>

46. Aventuras pré-escolar-jogo3	<p>Em 9 quadrados estão imagens que abordam diversos temas, nomeadamente higiene, desporto, vestuário, entre outros.</p> <p>A cima dessas imagens está um quadrado em que, uma a uma, vão aparecendo imagens que se relacionam com a temática das imagens a baixo. À medida que as imagens aparecem, o aluno tem que as arrastar para a temática a que pertencem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver vocabulário em diversas temáticas;</li> <li>• Compreender o que cada imagem representa;</li> <li>• Associar imagens a temas;</li> <li>• Desenvolver a concentração e atenção.</li> </ul>
47. Atividade do nome	<p>Numa folha está escrito o nome da criança com letras grandes e de diversas cores.</p> <p>Num molho estão um conjunto de letras de madeira, baralhadas, que fazem parte do nome da criança. O que se pretende é que a criança seja capaz de escrever o seu nome tendo como referência as letras escritas na folha, colocando as letras de madeira por baixo de maneira a formar o seu nome.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o nome escrito;</li> <li>• Aprender a “escrever” o nome;</li> <li>• Associar as letras iguais.</li> </ul>
48. Cores: À pesca do peixe	<p>Numa tábua está representado um lago, onde estão peixes de diversas cores.</p> <p>O aluno terá uma cana na mão e deverá receber ordens relacionadas com a cor do peixe que deve ser pescada.</p> <p>Após serem dadas instruções do peixe a pescar, o aluno deverá ir com a cana em direção desse mesmo peixe. Após ter pescado o peixe é questionado qual a cor daquele peixe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as cores;</li> <li>• Verbalizar o nome de cada uma das cores;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina do aluno;</li> <li>• Estimular o interesse do aluno.</li> </ul>

### Anexo 3- Escala de comportamento Adaptativo: Avaliação pós intervenção

Domínios	Subdomínios	Avaliação		
		Tem muitas dificuldades	Tem algumas dificuldades	Não tem dificuldades
Auto-nomia	Alimentação	É capaz de comer sozinho		×

		Usa os talheres corretamente			×
		É capaz de cortar alimentos com a faca	×		
		Come a sopa sem ajuda			×
		Come sem se sujar	×		
		Bebe devidamente líquidos em pacote			×
		Bebe sem se sujar			×
		Come devagar	×		
		Coloca uma quantidade de comida adequada na boca	×		
	Higiene	É autónomo nas idas ao WC			×
		É capaz de se controlar quando necessita de ir ao WC			×
		Lava as mãos no fim de ir ao WC			×
		Usa devidamente papel higiénico			×
		Puxa a água			×
	Vestuário	Veste-se sozinho	×		
		Calça-se sozinho	×		
		É capaz de fechar roupa com fecho	×		
		É capaz de fechar roupa com botões	×		
		Despe-se sozinho			×
	Saúde	Consegue explicar o que lhe dói		×	
		É capaz de aplicar o gelo ou outras coisas necessárias no local correto		×	
	Segurança	Tem noção do perigo	×		
		Tem consciência do que são objetos perigosos	×		
		Tem noção do perigo das tomadas	×		
Desenvolvimento da linguagem	Linguagem oral	Consegue expressar ideias	×		
		Consegue formular frases simples		×	



		Consegue desenvolver um diálogo	×		
		Pronuncia o nome dos colegas			×
		Conhece o nome de alguns objetos		×	
	Linguagem escrita	É capaz de escrever o próprio nome	×		
		Identifica o próprio nome sob forma escrita			×
		É capaz de escrever frases simples	×		
		É capaz de copiar frases ou textos	×		
Números e tempo	Números	Conhece os números	×		
		Sabe o nome dos números		×	
		Consegue associar os números é quantidade		×	
		Consegue contar de forma ordeira			×
	Operações	Consegue resolver contas simples	×		
		Conhece os símbolos	×		
		Resolve problemas complexos	×		
	Forma e espaço	Conhece as figuras geométricas e os seus nomes		×	
		Consegue identificar a posição em que se encontra determinado objeto (em cima, em baixo, direita, etc)		×	
	Grandeza e medidas	Consegue identificar o que é grande e pequeno			×
		Conhece o conceito de longo/curto		×	
	Tem po	Conhece os dias da semana	×		

		Conhece as estações do ano e associa o estado do tempo		×	
		Conhece o conceito de manhã/tarde/noite			×
<b>Desenvolvimento físico</b>	<b>Desenvolvimento sensorial e motor</b>	Apresenta algum défice a nível da visão			×
		Apresenta algum défice a nível da audição			×
		Discrimina alguns sons		×	
		Pega corretamente no lápis			×
		Consegue pintar		×	
		Consegue recortar		×	
		Mantém-se em pé sem dificuldade			×
		Desce e sobe escadas			×
		Corre			×
		Senta-se e levanta-se sozinho			×
<b>Personalidade</b>	<b>Iniciativa</b>	Tem iniciativa para começar atividades		×	
		Faz questões relativas às atividades a realizar	×		
	<b>Perseverança</b>	Consegue prestar atenção nas atividades durante pelo menos 15 minutos			×
	<b>Tempos Livres</b>	Tem uma atividade preferida		×	
		Participa nas atividades nos tempos livres			×
<b>Responsabilidade</b>	<b>Pessoal</b>	Tem a capacidade de cuidar dos seus objetos	×		
	<b>Social</b>	É capaz de esperar pela sua vez		×	
		Respeita o material dos outros			×
		Respeita quando o professor está a trabalhar com outros colegas		×	
<b>Socialização</b>	<b>Cooperação</b>	Ajuda os outros			×

		Respeita os outros		×	
		Relaciona-se com os outros			×
		Participa em jogo e atividades de grupo			×
		Ajuda os outros			×
		Sabe partilhar com os outros		×	
		Sabe relacionar-se com os colegas			×
		Relaciona-se devidamente com professores e funcionários			×
		Sabe pedir desculpa ou agradecer			×
		Interrompe as atividades dos outros		×	
		Respeita as regras		×	
Atividade vocacional e pré profissional	Hábitos de trabalho e produtividade	Tem hábitos de trabalhos adequados		×	
		Realiza as atividades até ao fim			×
Atividade económica	Manuseamento do dinheiro Compras	Conhece a moeda	×		
		Sabe para que serve o dinheiro	×		
		Sabe distinguir os valores do dinheiro	×		
		Sabe realizar compras	×		

	<b>Recados</b>	Realiza recados	×		
--	----------------	-----------------	---	--	--

**Anexo 4- Grelha de observação de comportamentos na realização das atividades (1)****Atividade:** Caderno de Comunicação**Data:** 2/12/2015

<b>Desempenho nas atividades</b>				<b>Observações</b>
<b>Postura perante a atividade</b>	Motivado			
	Distraído		×	
	Ativo			
	Passivo		×	
	Desinteressado			
<b>Postura ao longo da realização da atividade</b>	<b>Atenção</b>	Não presta atenção à tarefa, sendo necessário chamá-lo constantemente à atenção	×	O Simão estava muito agitado, pelo que foi muito complicado levar a tarefa avante, recusou-se inúmeras vezes a realizar a atividade.
		Presta atenção durante um curto período de tempo (5 minutos)		
		Presta atenção durante um período de tempo considerável (15 minutos ou mais)		
	<b>Impulsividade</b>	Aguarda o fim da explicação para iniciar a tarefa		O Simão é bastante impulsivo, mesmo que não conheça os procedimentos da atividade começa a fazer o que acha que é pretendido, não aguardando qualquer explicação.
		Inicia a tarefa antes de terminada a explicação	×	
		Apresenta um comportamento adequado		O comportamento

	<b>Comportamento ao longo da atividade</b>	Apresenta um comportamento desajustado	×	foi de constante negação na realização da atividade.
		Rejeita constantemente a realização da atividade	×	
		Apresenta um comportamento de rejeição, alterando-o após ser chamado à atenção		
	<b>Compreensão e respeito das instruções</b>	Não presta atenção às instruções	×	O aluno não presta atenção ao que lhe é dito, estava completamente abstraído da atividade.
		Cumprir as instruções dadas		
		Faz o oposto do pedido		
		Compreende as instruções sem necessitar de repetição		
		Não compreende as instruções à primeira, sendo necessário repetição		
		Apenas compreende as atividades através da demonstração		
<b>Comunicação ao longo da tarefa</b>	<b>Volume da voz</b>	Alto	×	Tem bastante dificuldade em controlar o tom de voz.
		Baixo		
	<b>Tipo de vocabulário</b>	Pobre	×	O vocabulário é muito limitado, e muitas das palavras que verbaliza não são perceptíveis.
		Rico		
	<b>Olhar</b>	Mantém contacto visual		O aluno estava completamente abstraído da atividade, olhando para tudo menos para atividade que se está a realizar.
		Há apenas contacto visual quando é solicitado	×	
		Não há qualquer tipo de contacto visual		
<b>Autonomia</b>	Após a explicação da atividade é capaz de realizá-la sozinho		×	

<b>realização da atividade</b>	Só é capaz de realizar a atividade com ajuda		
--------------------------------	--	--	--

Adaptado de Joana Marques, Marisa Castro, Patrícia Gonçalves e Raquel Martins, 2011/2012, Lisboa.

### Anexo 5- Grelha de observação de comportamentos na realização das atividades (2)

**Atividade:** Puzzle das cores

**Data:** 19/01/2016

Desempenho nas atividades				Observações
<b>Postura perante a atividade</b>	Motivado		×	
	Distraído			
	Ativo		×	
	Passivo			
	Desinteressado			
<b>Postura ao longo da realização da atividade</b>	<b>Atenção</b>	Não presta atenção à tarefa, sendo necessário chamá-lo constantemente à atenção		Nota-se que este tipo de atividades dinâmicas chama à atenção do aluno.
		Presta atenção durante um curto período de tempo (5 minutos)		
		Presta atenção durante um período de tempo considerável (15 minutos ou mais)	×	
	<b>Impulsividade</b>	Aguarda o fim da explicação para iniciar a tarefa		A impulsividade é um dos problemas do aluno que, não aguarda pela explicação para iniciar a atividade.
		Inicia a tarefa antes de terminada a explicação	×	
		Apresenta um comportamento adequado	×	Apesar de o problema da

	<b>Comportamento ao longo da atividade</b>	Apresenta um comportamento desajustado		impulsividade, o aluno manteve uma postura muito correta ao longo da atividade fazendo sempre o que era pedido.
		Rejeita constantemente a realização da atividade		
		Apresenta um comportamento de rejeição, alterando-o após ser chamado à atenção		
	<b>Compreensão e respeito das instruções</b>	Não presta atenção às instruções		Notava-se que o sujeito não compreendia as instruções verbais, só após realizar a atividade repetidamente é que entendeu o objetivo.
		Cumprir as instruções dadas		
		Faz o oposto do pedido		
		Compreende as instruções sem necessitar de repetição		
		Não compreende as instruções à primeira, sendo necessário repetição	×	
		Apenas compreende as atividades através da demonstração		
<b>Comunicação ao longo da tarefa</b>	<b>Volume da voz</b>	Alto	×	O tom de voz do sujeito é um pouco descontrolado.
		Baixo		
	<b>Tipo de vocabulário</b>	Pobre	×	Vocabulário muito limitado. Não conhecia qualquer cor.
		Rico		
	<b>Olhar</b>	Mantém contacto visual	×	
		Há apenas contacto visual quando é solicitado		
		Não há qualquer tipo de contacto visual		
<b>Autonomia</b>	Após a explicação da atividade é capaz de realizá-la sozinho		×	Conseguiu fazê-lo

<b>realização da atividade</b>	Só é capaz de realizar a atividade com ajuda		sozinho após algum tempo de explicação e prática.
--------------------------------	--	--	---

Adaptado de Joana Marques, Marisa Castro, Patrícia Gonçalves e Raquel Martins, 2011/2012, Lisboa.

#### Anexo 6- Grelha de observação de comportamentos na realização das atividades (3)

**Atividade:** Atividade Supermercado

Data: 9/03/2016

Desempenho nas atividades				Observações
<b>Postura perante a atividade</b>	Motivado		×	
	Distraído			
	Ativo		×	
	Passivo			
	Desinteressado			
<b>Postura ao longo da realização da atividade</b>	<b>Atenção</b>	Não presta atenção à tarefa, sendo necessário chamá-lo constantemente à atenção		O Simão mostrou-se bastante participativo na atividade, identificando todos os alimentos, mantendo-se focado na atividade e atento até ao fim.
		Presta atenção durante um curto período de tempo (5 minutos)		
		Presta atenção durante um período de tempo considerável (15 minutos ou mais)	×	
	<b>Impulsividade</b>	Aguarda o fim da explicação para iniciar a tarefa		O Simão tem muita dificuldade neste aspeto, antes de se explicar a atividade ele já está a mexer em todas as peças que fazem parte da atividade.
		Inicia a tarefa antes de terminada a explicação	×	
		Apresenta um comportamento adequado	×	O comportamento



	<b>Comportamento ao longo da atividade</b>	Apresenta um comportamento desajustado		do aluno surpreendeu pela positiva, o aluno não se recusou a trabalhar como era muitas vezes normal e realizou a atividade de boa vontade até ao fim.
		Rejeita constantemente a realização da atividade		
		Apresenta um comportamento de rejeição, alterando-o após ser chamado à atenção		
	<b>Compreensão e respeito das instruções</b>	Não presta atenção às instruções	×	O Simão apresenta alguma dificuldade em manter-se atento às instruções orais. Para além disso, para compreender o objetivo da atividade tem que se recorrer à demonstração, devido à sua dificuldade de compreensão da linguagem e vocabulário reduzido.
		Cumprir as instruções dadas		
		Faz o oposto do pedido		
		Compreende as instruções sem necessitar de repetição		
		Não compreende as instruções à primeira, sendo necessário repetição		
		Apenas compreende as atividades através da demonstração	×	
<b>Comunicação ao longo da tarefa</b>	<b>Volume da voz</b>	Alto		O tom de voz do Simão comparado com atividades desenvolvidas anteriormente, passou a ser moderado, estando assim adequado às atividades, contrariando o tom de voz alto
		Baixo		

				que é habitual nele.
	<b>Tipo de vocabulário</b>	Pobre	×	O vocabulário do Simão é muito restrito, conseguiu identificar alguns alimentos, porém muitos deles pronunciava apenas repetindo o que era dito pelo investigador. Ao repetir as palavras, a articulação não era a mais adequada.
		Rico		
	<b>Olhar</b>	Mantém contacto visual	×	
		Há apenas contacto visual quando é solicitado		
		Não há qualquer tipo de contacto visual		
<b>Autonomia na realização da atividade</b>	Após a explicação da atividade é capaz de realizá-la sozinho			
	Só é capaz de realizar a atividade com ajuda		×	

Adaptado de Joana Marques, Marisa Castro, Patrícia Gonçalves e Raquel Martins, 2011/2012, Lisboa.

#### Anexo 7- Grelha de observação de comportamentos na realização das atividades (4)

**Atividade:** Popota: identificar imagens iguais

**Data:** 11-04-2016

Desempenho nas atividades				Observações	
Postura perante a atividade	Motivado		×	Muito interessado pela atividade.	
	Distraído				
	Ativo		×		
	Passivo				
	Desinteressado				
Postura ao longo da realização da atividade	Atenção	Não presta atenção à tarefa, sendo necessário chamá-lo constantemente à atenção		A capacidade de atenção do aluno evoluiu a olhos vistos comparado com os momentos antes da aplicação do plano de intervenção.	
		Presta atenção durante um curto período de tempo (5 minutos)			
		Presta atenção durante um período de tempo considerável (15 minutos ou mais)	×		
	Impulsividade	Aguarda o fim da explicação para iniciar a tarefa			A impulsividade é um problema que tem vindo a ser difícil combater.
		Inicia a tarefa antes de terminada a explicação	×		
		Comportamento ao longo da atividade	Apresenta um comportamento adequado		×
Apresenta um comportamento desajustado					
Rejeita constantemente a realização da atividade					
Apresenta um comportamento de rejeição, alterando-o após ser chamado à atenção					
		Não presta atenção às instruções		Visto que o conceito de igual tem sido um conceito bastante	
		Cumpre as instruções dadas	×		
		Faz o oposto do pedido			

	<b>Compreensão e respeito das instruções</b>	Compreende as instruções sem necessitar de repetição	×	trabalhado, o aluno já começou a entender o que realmente significa, pelo que basta mostrar uma imagem e pedir que ele encontre a outra imagem igual. O aluno realiza assim a atividade com sucesso.
		Não compreende as instruções à primeira, sendo necessário repetição		
		Apenas compreende as atividades através da demonstração		
<b>Comunicação ao longo da tarefa</b>	<b>Volume</b>	Alto	×	Muita dificuldade em controlar o tom de voz.
		Baixo		
	<b>Tipo de vocabulário</b>	Pobre	×	Vocabulário para além de mais desenvolvido, ainda bastante limitado.
		Rico		
	<b>Olhar</b>	Mantém contacto visual	×	
		Há apenas contacto visual quando é solicitado		
		Não há qualquer tipo de contacto visual		
<b>Autonomia na realização da atividade</b>	Após a explicação da atividade é capaz de realizá-la sozinho		×	Autónomo na realização da tarefa. Após explicar o que é pedido faz tudo corretamente.
	Só é capaz de realizar a atividade com ajuda			

Adaptado de Joana Marques, Marisa Castro, Patrícia Gonçalves e Raquel Martins, 2011/2012, Lisboa.

## Anexo 8- Grelha de observação de comportamentos na realização das atividades (5)

**Atividade:** Noção espacial: Qual animal está em cima?

**Data:**20/05/2016

Desempenho nas atividades			Observações
<b>Postura perante a atividade</b>	Motivado	×	
	Distraído		
	Ativo	×	
	Passivo		
	Desinteressado		
<b>Postura ao longo da realização da atividade</b>	<b>Atenção</b>	Não presta atenção à tarefa, sendo necessário chamá-lo constantemente à atenção	
		Presta atenção durante um curto período de tempo (5 minutos)	
		Presta atenção durante um período de tempo considerável (15 minutos ou mais)	×
	<b>Impulsividade</b>	Aguarda o fim da explicação para iniciar a tarefa	×
		Inicia a tarefa antes de terminada a explicação	
	<b>Comportamento ao longo da atividade</b>	Apresenta um comportamento adequado	×
		Apresenta um comportamento desajustado	
		Rejeita constantemente a realização da atividade	
		Apresenta um comportamento de rejeição, alterando-o após ser chamado à atenção	
		Não presta atenção às instruções	

	<b>Compreensão e respeito das instruções</b>	Cumpre as instruções dadas	×	
		Faz o oposto do pedido		
		Compreende as instruções sem necessitar de repetição		
		Não compreende as instruções à primeira, sendo necessário repetição		
		Apenas compreende as atividades através da demonstração		
<b>Comunicação ao longo da tarefa</b>	<b>Volume da voz</b>	Alto	×	
		Baixo		
	<b>Tipo de vocabulário</b>	Pobre	×	Conhecia os conceitos relacionados com a atividade, nomeadamente “em cima”, “em baixo” e “no meio” e conhecia ainda o nome dos animais da imagem.
		Rico		
	<b>Olhar</b>	Mantém contacto visual	×	
		Há apenas contacto visual quando é solicitado		
		Não há qualquer tipo de contacto visual		
<b>Autonomia na realização da atividade</b>	Após a explicação da atividade é capaz de realizá-la sozinho		×	O objetivo era ele trabalhar os conceitos de “em cima”, “em baixo” e “no meio”, sempre que era perguntado qual animal estava por
	Só é capaz de realizar a atividade com ajuda			

		exemplo em cima ele, respondia de imediato.
--	--	---

Adaptado de Joana Marques, Marisa Castro, Patrícia Gonçalves e Raquel Martins, 2011/2012, Lisboa.

#### Anexo 9- Entrevista a professores

<b>Questões</b>	<b>Professora A</b>	<b>Professora B</b>
<b>1.O que entende por atividades lúdicas?</b>	“(…) são todas aquelas que visam produzir alegria, prazer e divertimento sem terem objetivo a competição ou a avaliação. Têm de ser livres de regras e de normas apesar de haver necessidade de motivação para atingir os objetivos do “brincar”.	“são atividades que dão prazer e divertem as pessoas envolvidas nas mesmas, são atividades relacionadas com jogos e com o ato de brincar. Proporcionam a experiência completa no momento associando o ato, o pensamento e o sentimento.”
<b>2.Considera importante o recurso a atividades com um carácter lúdico na aprendizagem de crianças com NEE? Porquê?</b>	“(…) fundamentais. Todas as crianças devem aprender com recurso a atividades lúdicas; as crianças com NEE não deixam de ser crianças e como tal, devem aprender através do “brincar”, pois favorecem a aprendizagem e estimulam o conhecimento, para além de fortalecerem a autoestima e a segurança.”	“É muito importante incutir nas crianças a noção de que aprender pode ser bastante divertido, até porque potenciam a criatividade, contribuindo para o desenvolvimento intelectual.”
<b>3.Utiliza este tipo de atividades como meio de aprendizagem? Se sim, que tipo de atividades costuma desenvolver?</b>	“(…) utilizo as atividades lúdicas para estimular a aprendizagem. Incluo neste tipo de atividades os jogos de memória, lotos, puzzles, jogos de palavras que podem levar à construção de frases, jogos de matemática (contagens formação de	“Frequentemente. Desenhos, brincadeiras, jogos, construções individuais e coletivas, softwares educativos, passeios, leituras, etc”

	conjuntos, etc) sempre utilizando um tema do agrado da criança (por ex: os animais)	
<b>4.Os alunos costumam demonstrar algum interesse?</b>	“Muito”	“À maneira deles sim.”
<b>5.Sente que as atividades apelam à motivação e promovem a aprendizagem destes alunos? Se sim, porquê?</b>	“ (...) a melhor maneira de aprender é brincar. (...) a criança descobre-se e descobre o outro. (...) a criança desenvolve a sua individualidade física, intelectual, emocional, ou seja, promove o seu desenvolvimento físico, psicológico e social.”	“Não tenho dúvida que sim. Ajudam no apreçamento de atividades e conhecimentos, no desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento, na socialização e aquisição de comportamentos, embora dentro das suas limitações, uma vez que são crianças com características especiais.”
<b>6.Tem facilidade em adaptar as atividades ao currículo dos alunos?</b>	“ (...) dado os recursos mediáticos existentes (internet, computador, telemóveis, televisão, etc) é muito mais fácil adaptar as atividades ao ensino. (...) os professores não conseguem fazer por falta de recursos materiais, financeiros e humanos. As escolas deveriam estar melhor apetrechadas de materiais e o professor estar liberto de tantas burocracias, para além das atividades letivas”.	“A maioria das vezes sim, uma vez que no estabelecimento de ensino onde leciono, as crianças têm todas praticamente as mesmas características e há todo um trabalho organizado em equipa”.